VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 115 Avril • Mai 2000

DOSSIER
L'école en milieu urbain défavorisé

Québec

2007-02623/

avril-mai

mot de la rédaction
4

LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN QUINZE QUESTIONS
par Rolland Viau
L'absence de motivation chez les élèves est souvent invoquée par les enseignants pour expliquer leurs difficultés d'apprentissage. Ont-ils raison d'accorder autant d'importance à la motivation et ont-ils un rôle à jouer pour la stimuler ?
5

UN PROJET NOVATEUR POUR UNE CLASSE DE FORMATION À L'AUTONOMIE
par Charles Brochu, Diane Roy, Normande Labrecque et Marie-Pierrette Nadeau
Accroître l'autonomie d'un groupe d'élèves handicapés en favorisant leur intégration dans l'école et en leur fournissant des contextes variés d'apprentissage, voilà à quoi s'applique cette équipe.
9

FAIRE ENTRER DU DÉBAT DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE LA CITOYENNETÉ
Entrevue avec François Audigier
Propos recueillis par Suzanne Laurin et Robert Martineau
Au moment où le Québec fait entrer l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum officiel, les réflexions d'un expert sur différents aspects de cette éducation arrivent à point.
10

LA VOIE TECHNOLOGIQUE : UNE SOLUTION AU DÉCROCHAGE
par Michel Miclot
Il est bon de rappeler qu'il existe au secondaire une voie qui permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages en les faisant participer à un projet technologique réalisé en équipe. Bon nombre d'élèves y ont trouvé le chemin de la réussite.
42

DE LA LECTURE POUR COMPRENDRE À LA LECTURE POUR APPRENDRE : AIDER LES ÉLÈVES QUI ONT DES DIFFICULTÉS À APPRENDRE PAR LA LECTURE
par Sylvie Cartier en collaboration avec Jacques Tardif
Comment former les élèves à apprendre par la lecture ? Les auteurs fournissent un cadre de référence utile aux enseignants et aux enseignantes qui veulent y travailler.
44

POUR UNE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : ÉVEILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCRIT DÈS LA MATERNELLE
par Nadine Breton
Peut-on supposer que bon nombre d'élèves auraient moins de difficulté à apprendre à lire s'ils avaient pu profiter d'un certain éveil à l'écrit ? L'auteure en est convaincue et propose quelques pistes à exploiter.
50

LA CONCILIATION DE LA MATERNITÉ À L'ADOLESCENCE ET DES ÉTUDES : DES SERVICES ADAPTÉS
par Francine Bélanger avec la collaboration du Comité conseil sur les mères adolescentes dans le réseau de l'éducation
Bon nombre de milieux scolaires offrent aux jeunes filles enceintes et aux jeunes mères des services leur permettant de poursuivre leurs études.
52

en abrégé
55

lus, vus et entendus
56

histoire de rire
58

14 L'ÉCOLE EN MILIEU URBAIN DÉFAVORISÉ

Il existe des milieux défavorisés partout au Québec et les écoles qui y sont situées connaissent leur lot de difficultés à accomplir leur mission éducative. Pourquoi alors s'attarder particulièrement à l'école en milieu urbain défavorisé ? Tout simplement parce que le nombre d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation y est si grand qu'il oblige chaque équipe-école à faire preuve de créativité et à mettre en œuvre des moyens inédits pour les amener à la réussite. Nous croyons que les découvertes effectuées dans les écoles qui ont courageusement relevé le défi peuvent inspirer les écoles de tous les milieux défavorisés, qu'ils soient urbains ou ruraux.

UN PORTRAIT DU MILIEU URBAIN DÉFAVORISÉ
par Marcel St-Jacques
15

LA MOBILISATION ET LE RESSOURCEMENT DU PERSONNEL PEUVENT FAIRE LA DIFFÉRENCE
par Lyse Desroches
18

UNE ALLIANCE ? OUI, JE LE VEUX !
par Marie Labaie, Élaine Faille et Viviane Racette
22

FAIRE APPRENDRE DANS DES CONDITIONS DIFFICILES : DES ÉCOLES RELÈVENT LE DÉFI

UN BRIN D'HERBE À TRAVERS LE BITUME
par Paul Francoeur
24

DÉMOCRATISER L'ACCÈS À LA CULTURE ET TISSER DES LIENS AVEC LA COLLECTIVITÉ
par Luce Brossard
26

À TROIS-RIVIÈRES : LE VOUVOIEMENT EN BLEU ET BLANC
par Guy Corriveau
28

PASSEPORT POUR L'AVENIR
par Paul Francoeur
32

ACCROCHER LES JEUNES À L'ÉCOLE ET LES VOIR COMME DES PERSONNES-RESSOURCES
par Luce Brossard
33

ENGAGER LES JEUNES DANS DES PROJETS QUI LES CAPTIVENT
par Luce Brossard
35

QUAND TOUT LE QUARTIER HOCHELAGA-MAISONNEUVE SE MET EN CHANTIER
par Guy Corriveau
36

LE PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE : DES CONSTATS À PARTAGER AVEC L'ENSEMBLE DES ÉCOLES DES MILIEUX DÉFAVORISÉS DU QUÉBEC
par Marcel Lamarre
38

Numéro 115
Avril – mai 2000
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél.: (514) 873-8095
Télec.: (514) 864-2294
Courrier électronique:
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca
SOUS-MINISTRE ADJOINT
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
DIRECTION
Luce Brossard
COMITÉ DE RÉDACTION
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Luce Brossard
Lise Dubuc
Carlas Fortin
Paul Franceœur
Nicole Gagnon
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Nesse
SECRÉTARIAT
France Guillot
COORDINATION À LA PRODUCTION
Lyne Côté
DISTRIBUTION
Lise Duchesne
CONCEPTION GRAPHIQUE
Ose Design
PHOTOCOMPOSITION TYPOGRAPHIQUE ET PHOTOGRAVURE
Mono-Lino inc.
IMPRIMEUR
Imprimerie L'Éclaireur
PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE
Denis Garon
PUBLICITÉ
Donald Bélanger
Tél.: (514) 864-4201
Télec.: (514) 864-4232
Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente nº 256055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
Au Québec, on peut recevoir gratuitement *Vie pédagogique* en écrivant à:
DISTRIBUTION DE *VIE PÉDAGOGIQUE*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
08-0808

LES ÉLÈVES D'ABORD

Vous avez sans doute remarqué que les pages de *Vie pédagogique* sont émaillées de photos d'enfants et d'adolescents prises au hasard de nos visites dans les écoles. Qu'il s'agisse d'un texte de réflexion, d'une synthèse de résultats de recherche, d'une entrevue avec un pédagogue ou d'un reportage sur un projet en cours dans une classe, toujours nous insérons de jeunes minois, et cela, non pas pour des raisons esthétiques, même si par ailleurs ils sont bien agréables à regarder. Pourquoi alors? Tout simplement pour nous rappeler constamment pour qui nous travaillons chaque jour. Que nous élaborions des dossiers sur diverses approches pédagogiques, sur la professionnalisation des enseignants, sur l'évaluation ou sur les nouvelles technologies, l'objectif visé reste chaque fois le même: aider les équipes-écoles à faire apprendre les élèves plus et mieux. L'école existe pour les élèves, nous le savons tous, mais il nous arrive parfois, dans le vacarme quotidien, de l'oublier. Englués dans une organisation scolaire conçue pour les adultes plus que pour les jeunes, bousculés par un horaire serré, occupés à maintenir la discipline dans la classe et soucieux de voir tout le programme, nous ne trouvons pas le temps de nous intéresser à eux comme personnes, quand nous ne les considérons pas comme un problème tout simplement. Nos élèves, qui sont-ils? Que ressentent-ils? À quoi rêvent-ils? Que font-ils à l'extérieur de l'école? Comment sont-ils dans la classe de nos collègues?

Avant d'être des élèves, les jeunes qui sont dans nos classes sont des êtres humains uniques qui veulent être reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont. Une amie, directrice d'école, racontait qu'elle avait effectué un trajet en autobus en compagnie d'un jeune garçon — que d'aucuns qualifieraient de marginal — qui fréquentait une école destinée aux décrocheurs, école qu'il affirmait aimer beaucoup. Pourquoi? lui a-t-elle demandé. «Parce qu'ils n'essaient pas de me changer», a-t-il répondu. Accepter les jeunes tels qu'ils sont ne signifie pas renoncer à sa mission d'éduquer, mais plutôt reconnaître que cette mission s'accomplit avec des sujets qui ont une histoire personnelle. Car, comme l'affirme Philippe Meirieu: «Le projet d'éduquer n'est rien s'il n'est pas le projet d'éduquer des individus concrets qui résistent toujours plus ou moins à ce que je veux faire d'eux[1]».

Les jeunes d'aujourd'hui souffrent d'une immense solitude. Ce constat ne cesse d'être répété par les chercheurs qui étudient leurs conditions de vie et leur culture. Dans un article paru dans *Educational Leadership*[2], l'auteur rapportait une affirmation de Patricia Hersch dans son livre *A Tribe Apart*: la caractéristique distinctive des jeunes d'aujourd'hui n'est pas la technologie, c'est la solitude. Ils ne savent à qui parler d'eux, des expériences qu'ils vivent, des inquiétudes qu'ils ressentent. Ils ont besoin d'établir une relation fondée sur la confiance et la compréhension avec des adultes auxquels ils accordent de l'importance et qui peuvent les accompagner dans leurs apprentissages scolaires mais aussi dans leur apprentissage de la vie. Or les enseignants et les enseignantes de même que l'ensemble des éducateurs de l'école sont de ces personnes qui peuvent jouer un rôle d'une importance déterminante dans la vie des jeunes. D'ailleurs, nous connaissons bien la fierté qu'un enseignant éprouve lorsqu'il rencontre un ancien élève qui lui dit combien il l'a apprécié ou à quel point il l'a aidé à réussir.

De quoi d'autre les jeunes d'aujourd'hui ont-ils besoin? D'espoir, affirme un jeune cité dans le même article. Constatant que les adultes et les jeunes vivent dans deux mondes séparés, l'auteur invite les premiers à rétablir les liens avec la jeunesse et à lui faire sentir qu'elle fait partie d'une grande communauté où elle a sa place. Établir des liens, cela signifie faire un pas vers les jeunes, leur donner la parole et les écouter, se préoccuper d'eux, leur parler, entendre ce qu'ils ont à dire et en tenir compte, leur permettre de prendre part aux décisions, de jouer un rôle important dans l'école afin qu'ils acquièrent l'assurance qu'ils peuvent agir sur le monde et lui imprimer leur marque.

Nous connaissons depuis longtemps l'importance de l'affectif dans l'apprentissage et nous savons que quelle que soit l'approche pédagogique mise en œuvre, la relation entre le professeur et l'élève reste primordiale, ce qui ne signifie pas qu'elle soit suffisante pour faire apprendre les élèves mais bien que le reste s'édifie sur elle. Pour grandir, les jeunes ont besoin de nous, leurs éducateurs, de notre présence, de notre attention, de notre soutien, de notre capacité à leur donner confiance en eux, à leur montrer qu'il y a un avenir pour eux et qu'il leur appartient de le construire.

Luce Brossard

1. MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, p. 163.
2. TELL, Carol. «Generation What? Connecting with Today's Youth», *Educational Leadership*, vol. 57, décembre 1999/janvier 2000, p. 8 - 13. Ce numéro de la revue a pour titre «Understanding youth Culture» et est entièrement consacré à ce sujet.

Ce dernier mot de la rédaction (eh oui! il faut bien céder sa place un jour…), il m'a semblé que je le devais à ceux et celles pour qui nous sommes là et qui devraient toujours être au centre de nos préoccupations, bien avant les considérations d'horaires, d'autobus, de locaux, de programmes, de tâches ou bien avant les intérêts de quelque groupe d'adultes que ce soit dans l'école.

En quittant la direction de *Vie pédagogique*, pour une retraite que je n'ose qualifier de méritée tellement j'ai eu de plaisir à faire ce travail, je désire remercier tous mes proches et lointains collaborateurs et collaboratrices de même que tous les fidèles lecteurs et lectrices qui m'ont accordé leur confiance et leur soutien pendant toutes ces années. J'espère qu'ils continueront de manifester leur attachement à cette revue qui en quelque sorte leur appartient.

LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN QUINZE QUESTIONS

par Rolland Viau

Dans le cours de motivation que nous donnons aux enseignants en exercice, l'étape qui les intéresse le moins à franchir est celle qui comporte la lecture des résultats des recherches menées sur la motivation en contexte scolaire. Cette première étape leur semble peu utile pour atteindre leur objectif : exercer une influence des plus positives sur la motivation de leurs élèves. Étant convaincu que les recherches peuvent les aider à mieux comprendre les problèmes motivationnels de leurs élèves, nous nous sommes demandé comment nous pourrions leur rendre la tâche plus intéressante qu'avant. Nous avons donc pensé rédiger le présent texte qui simule une conversation entre un enseignant et un chercheur au sujet de la motivation en contexte scolaire. Les réponses que le second donne au premier renferment les conclusions à tirer des plus récentes recensions de recherches portant sur la motivation en contexte scolaire. Nous donnons à la fin de l'article les références complètes des recensions et des études citées.

Tout d'abord, pourquoi les enseignants devraient-ils s'intéresser aux résultats des recherches sur la motivation ?

Parce que ces recherches peuvent les aider à avoir un portrait assez précis de la motivation et des problèmes qu'elle soulève chez un nombre de plus en plus croissant d'élèves. Vous savez, les enseignants sont souvent portés à fournir une ou deux raisons pour expliquer la démotivation de leurs élèves, telles que la rigidité du programme ou le manque de soutien des parents. Or, la démotivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial. Avoir un portrait complet de cette interaction est important pour cerner réellement l'origine de la démotivation des élèves à l'école. Les recherches contemporaines en esquissent un.

Toutefois, l'histoire de la recherche sur la motivation en contexte scolaire est encore trop jeune pour que les chercheurs puissent proposer aux enseignants des stratégies d'intervention éprouvées scientifiquement. Elles pourraient se révéler efficaces, comme elles pourraient dans certains cas ne pas donner l'effet escompté. Voilà les limites actuelles de la recherche sur la motivation.

Mais savons-nous au moins si la motivation est importante à ce point ? En d'autres mots, sommes-nous en mesure d'évaluer l'importance de la motivation sur l'apprentissage ?

À cette question les chercheurs répondent souvent que la motivation est nécessaire à l'apprentissage, mais qu'elle est insuffisante. Autrement dit, il faut être motivé pour apprendre, mais cela ne suffit pas. En effet, il faut également être capable d'apprendre, c'est-à-dire avoir les capacités nécessaires pour y arriver. La motivation est donc une des conditions de toute première importance pour apprendre.

Par le passé, les chercheurs mesuraient l'effet de la motivation sur l'apprentissage par la persévérance des élèves. Ils ont ainsi constaté que plus ceux-ci étaient motivés, plus ils consacraient du temps à leur étude et plus ils apprenaient. De nos jours, l'engagement cognitif s'est ajouté à la persévérance. Ce type d'engagement correspond à la qualité des stratégies d'apprentissage qu'un élève utilise pour accomplir une activité. Ainsi, un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces, s'il les connaît, bien sûr, et persévérera, ce qui aura pour conséquence qu'il apprendra vraiment.

Il me semble que les chercheurs contemporains parlent moins de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque que par le passé ? Pourtant, un grand nombre d'enseignants se servent de ces termes pour tenter de mieux comprendre les problèmes de motivation de leurs élèves.

Ces termes sont effectivement moins utilisés, car bon nombre de chercheurs contemporains situent les sources de la motivation dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et des expériences qu'il vit. La motivation est donc un phénomène intrinsèque à l'élève, mais qui dépend en grande partie du milieu dans lequel il apprend. Il devient donc difficile, dans ce cas, de parler de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque.

Les chercheurs qui utilisent encore cette terminologie s'appuient sur la théorie de Deci et Ryan qui situent la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque aux deux extrémités d'un continuum. Les deux chercheurs ont placé sur ce continuum quatre niveaux de motivation extrinsèque : le plus près de la motivation intrinsèque est nommé « régulation intégrée ». Cette dernière implique qu'un individu a intériorisé ou a fait sienne les raisons extrinsèques qui le motivaient. En précisant ainsi plusieurs niveaux de motivation extrinsèque, ces théoriciens réussissent à diminuer l'aspect souvent négatif que l'on attribue à ce type de motivation.

Dans le même ordre d'idées, attardons-nous sur deux points. D'abord, il faut bien comprendre qu'il existe d'autres sources de motivation que les perceptions d'un élève. Les buts qu'il vise, la conception qu'il se fait de l'intelligence sont d'autres sources de motivation. Toutefois, la majorité des chercheurs contemporains jugent que la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, que la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et que la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération. Enfin, il faut savoir que certains chercheurs, surtout européens, font appel à d'autres termes, tels que ***représentation, conception ou croyance***, pour décrire ces sources. Même si ces termes n'ont pas tout à fait la même signification que le terme perception, ils sont généralement

Photo : Denis Garon

utilisés dans le même sens, c'est-à-dire pour désigner les jugements que l'élève porte sur lui-même, sur les autres et sur les événements de la vie qui le touchent de près. Il faut espérer qu'un jour les chercheurs s'entendront sur une seule et même terminologie.

N'est-ce pas curieux que les émotions ne soient pas considérées comme des sources de motivation ?

Des théoriciens, dont Weiner[2] prennent les émotions en considération. Mais, de fait, la majorité des chercheurs n'en tiennent pas compte, parce qu'il est difficile de définir clairement le concept d'émotion. Certains font une différence, par exemple, entre les sentiments et les émotions, alors que d'autres n'en font pas. On n'arrive donc pas encore à dire vraiment ce que sont les émotions et à bien les distinguer des autres caractéristiques affectives d'une personne. De plus en plus de chercheurs sont sensibilisés au besoin d'intégrer les émotions dans leur théorie sur la motivation, mais le concept étant flou, ils hésitent encore.

Et l'estime de soi ? Ne fait-elle pas partie des sources de la motivation chez un élève ?

L'estime de soi est en effet une source de motivation. Toutefois, des chercheurs croient que l'estime de

soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées. Cela nous amène à signaler qu'aujourd'hui on a tendance à étudier la motivation comme un phénomène « contextualisé », c'est-à-dire à l'étudier par rapport à une matière en particulier, comme le français, ou à une activité faite en classe. Peu de recherches portent sur la motivation générale à apprendre ou à aller à l'école. C'est probablement pour cette raison que l'estime de soi est considérée par un grand nombre de chercheurs comme une source secondaire de motivation.

Mais lorsqu'on constate à quel point certains élèves semblent toujours prêts à faire ce qu'on leur propose, alors que d'autres rechignent constamment, on se demande si la motivation n'est pas un trait caractéristique d'un enfant dès sa naissance.

L'état de la recherche nous amène à penser que la motivation n'est pas un trait inné ou de personnalité. En fait, la motivation se modifie au fil des événements qui surviennent dans la vie de quelqu'un. Ce qui amène encore certaines personnes à penser qu'un élève peut être en soi motivé ou démotivé, c'est que, par le passé, les chercheurs qui proposaient des approches psychanalytique, behavioriste et humaniste avançaient que la motivation prenait son origine dans les pulsions, les instincts et les besoins innés d'un individu. De nos jours, les recherches menées dans une perspective sociocognitive tendent plutôt à démontrer que la motivation dépend en grande partie, comme nous l'avons dit précédemment, des perceptions qu'une personne a d'elle-même et du milieu dans lequel elle vit. En contexte scolaire, on est donc porté à penser que la motivation d'un élève se modifie au gré des perceptions qu'il a des expériences qu'il vit à l'école et dans sa classe.

D'ailleurs, des recherches révèlent que la motivation des élèves à l'égard de certaines matières diminue à mesure qu'ils avancent dans leurs études. En général, les phénomènes de démotivation apparaissent au deuxième cycle du primaire et, malheureusement, ils s'accentuent au secondaire. Au regard de la motivation à apprendre le français, par exemple, nos recherches nous ont démontré que les élèves de sixième année avaient de meilleures perceptions à l'égard des activités en français que les élèves du secondaire[5].

A-t-on tout de même une idée de la façon dont la motivation se développe chez un enfant ?

Étant donné que la motivation prend sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et de son environnement, c'est en étudiant le développement de ces perceptions que, de nos jours, les chercheurs tentent de répondre à cette question. La perception qui attire le plus leur attention est celle que l'enfant a de ses capacités. Avant 18 mois, un enfant ne semble pas être capable de s'autoévaluer; il ne serait sensible qu'à la réaction que ses actions provoquent chez ses parents et les autres personnes qui l'entourent. C'est vers 18 mois qu'un enfant commence à évaluer cognitivement les résultats de ses actions, mais, à cet âge, les commentaires et les réactions non verbales des parents demeurent pour lui la source d'information la plus importante pour savoir si ce qu'il fait est bon ou mauvais. Vers 3 ans, l'enfant est de plus en plus en mesure de s'autoévaluer et devient plus conscient de ses succès et de ses échecs. Ainsi, lorsqu'un enfant arrive à la maternelle, il s'est déjà fait une idée, si simple soit-elle, de sa capacité à réussir ce qu'on lui demande. Des chercheurs ont observé que, dès la maternelle, les enfants ont une perception de leur compétence qui les amène à se considérer comme « bons » dans un domaine et comme « pas bons » dans un autre.

On constate cependant que la majorité des enfants de 5 ans se surestiment. En effet, l'évaluation qu'ils font de leur capacité à réussir ne correspond pas toujours à celle de leurs enseignants. Toutefois, à partir de la deuxième ou de la troisième année, le jugement des enfants est plus en adéquation avec celui de leurs parents ou de leurs enseignants. Malheureusement, à la fin du primaire, les élèves commencent à se sous-estimer, et cette tendance à la baisse se poursuit au secondaire. Leur motivation est donc grandement compromise. Enfin, il faut ajouter que plus l'enfant vieillit, plus il nuance son évaluation en fonction des matières à l'étude. À titre d'exemple, une adolescente pourra se considérer comme bonne en français, alors qu'elle se jugera incapable de réussir en mathématique.

Des recherches ont été menées sur d'autres sources de motivation, telles la conception que les enfants ont de l'intelligence et les causes qu'ils attribuent à leurs succès et à leurs échecs dans certaines matières. Une fois de plus, on semble constater une évolution dans la façon de penser des enfants, mais, comme le soulignent Eccles et ses collègues[4], les résultats de ces recherches sont partiels et souvent peu significatifs. Les résultats obtenus en ce qui concerne la perception de compétence des enfants demeurent pour l'instant les plus constants et les plus fiables.

Connaît-on les raisons de cette baisse du niveau de perception de compétence chez les élèves ?

Plusieurs raisons sont avancées. Pour leur part, Eccles et ses collègues en citent deux. La première réside dans les changements très importants qui surviennent chez l'enfant et l'adolescent sur les plans physique et physiologique. On peut facilement comprendre que les transformations rapides que subit le corps de l'adolescent ont des répercussions considérables sur la façon dont il se perçoit. La deuxième raison est l'inadéquation des besoins des adolescents avec ce que leur offrent les écoles secondaires. Ces chercheurs relèvent que l'adolescence se caractérise, entre autres, par un besoin d'autonomie envers les adultes, un besoin d'appartenance à un groupe et un besoin d'avoir sa propre identité. Or, lorsqu'ils examinent ce qui se passe dans les écoles secondaires, ces auteurs s'aperçoivent qu'il y règne une atmosphère de compétition et de contrôle par les adultes, et que les valeurs à l'honneur sont axées sur des connaissances rarement liées à ce que les adolescents vivent au quotidien.

Comme on peut le noter, la motivation est un phénomène complexe. Il ne s'explique que si l'on tient compte des transformations internes qui se produisent chez l'enfant et de l'interaction entre ses perceptions et des facteurs externes, dits facteurs environnementaux.

Avant d'examiner les facteurs environnementaux, on peut se demander pourquoi tant de recherches sur la motivation tentent de déterminer s'il existe des différences entre les filles et les garçons. En tire-t-on des résultats intéressants ?

Depuis longtemps, les chercheurs ont observé que les filles se distinguaient des garçons sur plusieurs points, dont la motivation. En fait, des recherches faites aux États-Unis indiquent clairement que les filles ont un profil motivationnel différent de celui des garçons. Ainsi, on sait maintenant qu'une des sources importantes de la motivation de l'élève est la perception qu'il a de sa capacité à réussir. Or il est prouvé que la majorité des garçons ont un niveau de perception de compétence plus élevé que les filles à l'égard des mathématiques, des matières scientifiques et des sports, et ce, même si leurs résultats scolaires dans ces matières ne sont pas meilleurs que ceux des filles. Quant aux filles, elles se considèrent comme meilleures que les garçons en lecture et en anglais (langue maternelle) et dans les activités sociales. Au Québec, les études menées par Chouinard, Vezeau et Bouffard[5], laissent à penser que l'on se retrouve devant les mêmes phénomènes qu'aux États-Unis.

Cependant, il faut bien se rappeler qu'un bon nombre de ces recherches ont été menées dans les années 70 et 80. Les mentalités ont-elles changé et les résultats demeurent-ils concluants de nos

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

jours ? Bien des chercheurs le pensent. Quoi qu'il en soit, il faudra toujours distinguer les filles des garçons en ce qui concerne les études, ne serait-ce que pour voir s'il existe une différence.

Dans un autre ordre d'idées, des chercheurs américains ont essayé de voir s'il n'y avait pas une distinction à faire entre les différentes ethnies sur le plan de la motivation à apprendre à l'école. Si c'est le cas, il serait important de mettre en œuvre des stratégies d'intervention qui tiendraient compte des particularités motivationnelles de chaque ethnie. Les résultats des recherches révèlent effectivement des différences entre les ethnies, mais ceux-ci ne sont pas faciles à interpréter, car on éprouve des difficultés à juger ce qui relève essentiellement du caractère ethnique des élèves. On se demande, par exemple, si ce n'est pas le niveau socioéconomique ou le milieu dans lequel vit l'élève qui influe vraiment sur les résultats plutôt que le fait qu'il soit de race noire ou d'origine hispanique. Au Québec, pour l'instant, on ne semble pas trop s'intéresser à ces études. Toutefois, en raison du nombre croissant d'élèves québécois issus d'ethnies différentes, il y a lieu de penser que ce type de recherche deviendra de plus en plus important.

Revenons aux facteurs environnementaux qui influent sur la motivation des élèves. Des enseignants croient que des facteurs échappant à leur action ont plus d'influence sur la motivation de leurs élèves qu'ils peuvent eux-mêmes en avoir. Ainsi, on les entend souvent dire que les parents ne jouent pas bien leur le rôle. Est-ce que la recherche nous éclaire sur ce sujet ?

Lorsqu'on examine tous les facteurs environnementaux qui influent sur la motivation des élèves, on remarque que les enseignants ont peu de pouvoir sur certains d'entre eux. Parmi ceux-ci, les facteurs liés au milieu familial sont probablement les plus importants à prendre en considération.

Par le passé, les chercheurs se sont demandé quelles attitudes et quels comportements parentaux favorisaient le plus la motivation à apprendre de l'enfant. Ils en sont arrivés à la conclusion que la meilleure façon pour des parents de motiver leur enfant était d'avoir des attentes et des exigences élevées, mais réalistes, sur le plan scolaire, donc adaptées à ses capacités ; d'avoir une très grande confiance en ses capacités de réussir; de créer un climat de soutien et de chaleur humaine autour de lui; d'être un modèle en matière d'apprentissage en créant des situations qui lui permettent de les voir en train d'apprendre.

Tout en confirmant ces conclusions, les résultats des recherches indiquent à l'heure actuelle que des comportements verbaux et non verbaux parfois anodins, comme passer des remarques sur l'école ou les enscignants, abaissent la motivation de l'enfant. De plus, les valeurs culturelles et religieuses véhiculées par l'ensemble de la famille ou par la communauté dans laquelle vit l'enfant influent de façon significative sur sa motivation. C'est pourquoi on est porté de nos jours à étudier l'ensemble des facteurs liés au milieu familial plutôt qu'à examiner seulement l'influence des parents. On n'est pas en mesure cependant de désigner parmi tous ces facteurs ceux qui ont le plus de poids sur la motivation des élèves. Il semble toutefois évident que les parents auront toujours un rôle crucial à jouer.

Plusieurs facteurs liés à l'école influent sur la motivation des élèves, mais sait-on quels sont ceux qui méritent une attention particulière ?

Quand on parle des facteurs liés à l'école, il importe de ne pas inclure dans cette catégorie ceux qui sont liés à la classe. Ces derniers sont regroupés dans une autre catégorie, car les enseignants ont plus de contrôle sur eux. Nous y reviendrons si vous le voulez. Pour ce qui est des premiers, les chercheurs américains en ont dégagé trois : la culture et les valeurs que véhicule l'école, la création des classes en fonction du rendement des élèves et l'effet de la transition d'un ordre d'enseignement à un autre sur leur motivation.

Au regard des recherches ayant porté sur la culture et les valeurs véhiculées dans les écoles, il ressort que celles dans lesquelles les attentes envers les élèves sont élevées et où il leur est clairement spécifié qu'ils « sont là pour apprendre », favorisent plus leur motivation que dans le cas contraire. En outre, comme le soulignent Maehr et Midgley[6], les recherches indiquent que les écoles qui mettent l'accent sur le rendement scolaire et la compétition plutôt que sur l'apprentissage en soi et la collaboration minent la motivation des élèves plus qu'elles ne la suscitent. Il ne faut pas oublier que ces études ont été menées dans des écoles américaines. Obtiendrait-on les mêmes résultats ici ? Peut-être, mais on ne peut pas le certifier.

Quant aux recherches ayant porté sur la création des classes en fonction du rendement antérieur des élèves (classes distinctes selon que les élèves sont considérés comme « forts « ou comme « faibles »), il est difficile d'en dégager une conclusion unique, car les résultats varient en fonction de nombreux facteurs dont le type de classes étudiées, le contexte scolaire et la durée de la recherche. Toutefois, la tendance est que les élèves des classes dites de « forts » voient leur motivation augmenter, alors que, à long terme, chez les élèves des classes dites de « faibles », la motivation diminue. L'hypothèse avancée pour expliquer ce phénomène est que l'environnement pédagogique offert à ces derniers est plus pauvre que celui dans lequel se trouvent les premiers.

Enfin, en ce qui concerne la transition entre les ordres d'enseignement, il ne semble pas exister d'études portant sur l'effet du passage de la maternelle au primaire sur la motivation des enfants. Quant au passage du primaire au secondaire, il est démontré, comme nous l'avons signalé précédemment, que la motivation des enfants à l'égard de certaines matières commence à diminuer au deuxième cycle du primaire, et que cette tendance à la baisse se poursuit au secondaire. Nombre de personnes du milieu scolaire québécois en arrivent à la même conclusion, bien que l'ampleur du phénomène n'ait pas encore été mesurée ici.

Si l'on tient compte de tous les facteurs liés au milieu familial et à l'école, et ce, sans compter les facteurs liés à la société, on se demande si l'enseignant peut encore faire quelque chose pour susciter la motivation de ses élèves.

Étude après étude, les résultats confirment le rôle primordial de l'enseignant sur la motivation des élèves. Ce rôle, il le joue en prenant en considération les facteurs liés à la classe. Ceux qui semblent avoir le plus d'effet sur la motivation et qui ont fait l'objet de nombreuses études sont les activités pédagogiques proposées, l'évaluation, le système de récompenses et de sanctions et l'enseignant lui-même.

Que sait-on sur chacun de ces facteurs ?

À propos des activités pédagogiques, on décèle au moins six conditions importantes à remplir pour qu'elles puissent susciter la motivation des élèves :

a) avoir une certaine signification pour les élèves, c'est-à-dire qu'elles doivent correspondre à leurs champs d'intérêt, s'harmoniser avec leurs projets personnels et répondre à leurs préoccupations;
b) représenter pour eux un défi à relever;
c) mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante, comme une affiche, une vidéo, un spectacle;
d) être d'un niveau de difficulté qui exige de s'engager sur le plan cognitif;
e) les responsabiliser en leur permettant de faire des choix;
f) comporter des objectifs et des consignes clairs.

On peut souhaiter que toutes les activités pédagogiques proposées aux élèves satisfassent à ces conditions, mais il est plus réaliste de penser qu'un enseignant se fixera cet objectif pour des projets ou des démarches pédagogiques comprenant plusieurs activités.

Par ailleurs, il ressort des différentes études que les pratiques évaluatives qui ont pour but de contrôler ou qui amènent les élèves à se comparer entre eux (par exemple, affichage des notes ou présentation des résultats à l'ensemble de la classe) ou à être en compétition (par exemple, attribution d'un prix

ou d'un privilège aux meilleurs élèves) peuvent les motiver à avoir un bon rendement, mais elles font généralement obstacle à leur motivation à apprendre. Les pratiques évaluatives axées sur le rendement nuisent particulièrement à la motivation des élèves dits faibles. Se voyant toujours au bas de l'échelle, ces élèves sont portés, pour protéger leur image de soi, à utiliser des stratégies d'évitement plutôt que de travailler réellement. De plus, les pratiques évaluatives centrées sur le rendement incitent les élèves à croire que les seules activités importantes en classe sont celles qui sont notées. Enfin, dans un contexte scolaire où seul le rendement est pris en considération, un grand nombre d'élèves choisiront les activités faciles plutôt que celles qui les obligent à relever un défi.

En ce qui a trait aux récompenses et aux sanctions, on se souviendra que, sous l'influence de la psychologie behavioriste, un grand nombre de recherches menées dans les années 60 ont montré que le fait de récompenser les élèves lorsqu'ils adoptent un comportement souhaité les motive à le répéter. Toutes les façons de les récompenser mises en avant dans les classes par la suite sont fortement contestées par des chercheurs d'inspiration cognitiviste. En fait, ces derniers ne doutent pas que l'on puisse inciter un élève à accomplir une activité d'apprentissage en le récompensant, mais ils nous mettent en garde contre l'effet de surjustification, qu'entraînent les récompenses. Cet effet se produit lorsque la motivation intrinsèque d'un élève diminue du fait même qu'une récompense se rattache à l'accomplissement de l'activité demandée. En d'autres termes, récompenser un élève l'amène à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir des récompenses. L'effet de surjustification peut expliquer pourquoi des élèves, incités à travailler pour obtenir une bonne note dans leur bulletin ou pour recevoir des prix d'excellence, ont de la difficulté à se motiver dans une classe où l'on ne leur demande que de travailler dans le « simple » but d'apprendre. Des nuances doivent cependant être apportées en ce qui concerne cet effet. Dans leur recension des recherches, Tang et Hall[7] concluent que les récompenses peuvent favoriser la motivation intrinsèque, quand celle-ci est faible au départ, ou quand les récompenses se présentent sous forme de commentaires positifs qui aident les élèves à se considérer comme capables d'accomplir l'activité demandée. Par contre, les récompenses diminuent la motivation intrinsèque des élèves lorsque, au départ, leur motivation intrinsèque est élevée, lorsqu'ils s'attendent à être récompensés pour avoir accompli l'activité demandée et lorsque la récompense à venir est d'ordre matériel (par exemple, prix, argent scolaire, etc.).

Enfin, de nombreuses recherches ont porté sur l'effet que peut avoir l'enseignant sur la motivation des élèves. Les premières avaient pour objet les traits de personnalité de l'enseignant. On voulait savoir si un enseignant chaleureux avec ses élèves, c'est-à-dire ouvert, ayant le sens de l'humour, empathique, etc., avait plus d'influence sur leur motivation qu'un enseignant sévère et strict. Les résultats se sont révélés concluants dès que les chercheurs ont ajouté aux traits de personnalité d'un enseignant chaleureux, sa compétence à organiser et à gérer sa classe d'une manière efficace. Ainsi, un enseignant considéré comme chaleureux suscitera la motivation de ses élèves, s'il sait créer une atmosphère favorable à l'apprentissage en les mettant à contribution dans les décisions relatives à la gestion tout en leur faisant respecter les règles de travail et de conduite qui en découlent. Par le passé, il a été établi que certains enseignants portent une attention particulière aux élèves qu'ils estiment intelligents et motivés et négligent ceux qu'ils considèrent comme faibles. Plus récemment, on a démontré que de tels comportements ont un effet négatif sur la motivation des élèves faibles, à condition que ces derniers soient conscients que l'enseignant les néglige au détriment des autres élèves. Eccles et ses collègues croient que ce sont les filles, les élèves en difficulté et ceux qui viennent des groupes minoritaires, par exemple, les immigrants, qui sont les plus susceptibles de se démotiver à cause de comportements désintéressés de la part des enseignants.

Voilà donc très brièvement l'état des recherches sur les facteurs liés à la classe qui influent le plus sur la motivation des élèves. Il ne faut pas oublier toutefois que la très grande majorité des recherches dont nous venons de rapporter les résultats ont été menées aux États-Unis.

Peut-on penser que l'on obtiendrait d'autres résultats au Québec ?

À notre avis, si nous menions des recherches semblables dans les écoles québécoises, nous trouverions sensiblement les mêmes tendances, car, à bien des égards, les jeunes d'ici ressemblent aux jeunes Américains. Par ailleurs, il existe sûrement des différences qui sont dues aux particularités du système scolaire québécois, à notre culture, à notre langue et à notre histoire. Si l'on veut vraiment aider les enseignants à motiver leurs élèves, il faut leur donner un portrait précis de ce qui se passe dans nos écoles. Or, au Québec, la recherche scientifique qui pourrait leur en fournir un n'est pas très avancée.

Pourquoi ?

Le manque de ressources financières y est sûrement pour quelque chose, sans compter que les chercheurs dans les universités québécoises commencent à peine à s'intéresser aux problèmes qu'affrontent les enseignants dans leur classe. Jusqu'à récemment, les chercheurs se servaient des milieux scolaires pour observer des phénomènes, non pour venir en aide aux enseignants.

Ce désintérêt pour les problèmes pratiques a amené les enseignants à n'accorder que très peu de crédibilité à la recherche scientifique qui se fait dans les universités. Ainsi, contrairement à d'autres professionnels, comme les ingénieurs ou les médecins qui basent leur pratique sur l'état de la recherche dans leur domaine, bon nombre d'enseignants préfèrent s'appuyer uniquement sur leur expérience ou sur celle de leurs collègues pour améliorer leur pratique.

C'est dommage de faire cette constatation, car c'est vrai que l'expérience sur le terrain est riche en leçons pour celui qui sait en tirer profit, mais elle ne peut rendre compte du développement des connaissances scientifiques dans sa profession. Or, de nos jours, tout professionnel devrait s'obliger à renouveler sa pratique à la lumière des connaissances issues de la recherche dans son domaine. Souhaitons qu'à l'avenir les enseignants voient dans la recherche portant sur la psychopédagogie une source importante de nouvelles connaissances et que les jeunes chercheurs québécois orientent encore plus leurs études vers des problèmes concrets, comme la démotivation des élèves à apprendre.

Rolland Viau est professeur à Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke.

1. Voir la description détaillée de la théorie de Deci et Ryan dans le livre de R. J. VALLERAND et E.E. THILL intitulé *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Éditions Études vivantes, 1993.
2. B. WEINER. *Human Motivation*, Newbury Park (California), Sage Publications, 1992.
3. R. VIAU. « Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français », *Québec Français*, 1998, no 110, p. 45-47.
4. J.S. ECCLES, A. WIGFIELD et U. SCHIEFELE. « Motivation to Succeed » dans *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, New York, J. Wilwy Editor, 1998, p. 1078-1095
5. R. CHOUINARD, C. VÉZEAU et T. BOUFFARD. « Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire », *Vie pédagogique*, Montréal, no 110, février-mars 1999, p. 49-51.
6. M.L. MAEHR et C. MIDGLEY. « Enhancing Student Motivation : a School Wide Approach », *Educational Psychologist*, no 26, 1991, p. 399-427.
7. S.H. TANG et V.S. HALL. « The Overjustification Effect : a Meta-Analysis », *Applied Cognitive Psychology*, no 9, 1995, p. 365-404.

Bibliographie

ECCLES, J. S., A. WIGFIELD, A., et U. SCHIEFELE. « Motivation to Succeed », dans W. DAMON (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol 3, New York, J. Wiley Editor, 1998, p. 1017-1095.

FONTAINE, A. M. « The Development of Motivation », dans A. DEMETRIOU, W. DOISE et C. F. M. VAN LIESHOUT (Eds), *Life-Span Developmental Psychology*, Londres, J. Wisley & Son Ltd, 1998, p. 351-398.

GRAHAM, S. et B. WEINER. « Theories and Principles of Motivation », dans D. C. BERLINER et R. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, MacMillan Editor, 1996, p. 63-84.

HARTER, S. (1998). « The Development of Self-Representations », dans W. DAMON (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol 3, New York, J. Wiley Editor, 1998, p. 553-617.

UN PROJET NOVATEUR POUR UNE CLASSE DE FORMATION À L'AUTONOMIE

par Charles Brochu, Diane Roy, Normande Labrecque et Marie-Pierrette Nadeau

Le Centre éducatif de Saint-Charles (école secondaire) accueille pour une deuxième année consécutive une classe de formation à l'autonomie. Le groupe en question est composé de quatorze élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage souffrant d'une déficience intellectuelle légère, moyenne à sévère accompagnée de troubles de conduite et de comportement, d'autisme ou encore d'une déficience intellectuelle profonde et d'une déficience physique.

À première vue, la formation d'un groupe aussi diversifié pose problème. Pour y remédier, nous avons à notre disposition deux salles qui communiquent : une classe et une salle multifonctionnelle avec toilettes, de larges fenêtres et une décoration attrayante, ce qui assure le bien-être des élèves et leur donne de l'énergie. L'équipe est composée d'un enseignant, de deux techniciennes en éducation spécialisée et d'une préposée qui s'appliquent tous à remplir la mission de l'école, celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves.

Ce projet novateur a été mis en œuvre en vue :

- d'accroître l'autonomie des élèves dans la vie quotidienne et de les responsabiliser;
- de développer des habiletés leur permettant de prendre leur place dans l'école;
- d'acquérir des connaissances et des habiletés de même qu'adopter de nouvelles attitudes;
- de les amener à s'intégrer à la communauté et au marché du travail.

Grâce à ce projet, nous avons pu varier les contextes d'apprentissage. Notre but était de permettre d'atteindre la réussite éducative en privilégiant la qualité plutôt que la quantité des actions faites. Notre démarche a débuté par un programme de sensibilisation. Des rencontres avec les élèves de formation générale ont eu lieu pendant les cours de formation personnelle et sociale, de morale et d'enseignement religieux portant notamment sur le phénomène de la déficience intellectuelle lié au respect des différences.

Par la suite, une stratégie d'intégration des élèves à la vie de l'école a été mise en œuvre : intégration au transport scolaire; utilisation des salles communes telle la cafétéria; participation aux activités de l'école (aréna, sorties, journées sportives, etc.); fréquentation des aires de repos; récréations communes.

L'ouverture d'esprit et la confiance qu'a manifestées la direction ont fait en sorte de rassurer le personnel de l'école quant au groupe d'élèves. Des enseignantes et des enseignants des classes ordinaires ont été invités à participer à l'intégration partielle d'élèves handicapés dans leurs cours. Selon leurs goûts et leurs centres d'intérêt, des élèves ont ainsi suivi des cours d'éducation physique, de musique et d'informatique. Une communication constante avec les enseignants a permis d'apporter les modifications nécessaires pour garantir le succès de l'opération.

Voici l'opinion d'une enseignante de 2e secondaire très engagée dans l'école. « Rester seul en leur présence nous angoisse. L'inconnu fait peur. Leur différence nous rend dépourvus. Les moyens nous manquent. À les côtoyer, nous découvrons nos capacités et nos limites; notre vision change; un sentiment d'attachement, d'affection se produit et nous fait grandir. »

L'engagement du personnel (directeur et directrice, secrétaires, personnel enseignant, concierges, cuisinières, responsable de la bibliothèque et autres) a contribué à faire connaître et accepter ces nouveaux élèves. Ensemble, nous avons vu les possibilités d'actions ou de tâches à faire en créant un nouveau partenariat basé sur la coopération. Notre école déborde de personnes-ressources qui peuvent donner un sens aux apprentissages déterminés dans les plans d'intervention.

Dans son milieu, l'élève se voit reconnaître ce qu'il peut réussir. Il

s'y distingue des autres et, de ce fait, est valorisé. À ses yeux, il devient important; par conséquent, son estime de soi grandit. Il s'épanouit, s'ouvre aux autres, se laisse découvrir et apprivoiser. En somme, il s'intègre au milieu et s'associe à l'équipe de l'école.

L'implantation du programme DÉFIS a orienté notre démarche vers l'intégration dans la communauté. L'apprentissage de compétences liées à l'utilisation des services de la communauté et la préparation au marché du travail ne pouvaient se concevoir sans leur participation d'ailleurs.

Une approche basée sur l'utilisation des services existants en vue de réinvestir des apprentissages en contexte réel a sensibilisé les milieux à la capacité des jeunes à participer à la vie en société. Ainsi s'est créé un véritable partenariat école-communauté. Cette stratégie s'est révélée efficace, car elle a permis aux responsables des services offerts dans la communauté de découvrir qu'ils pouvaient apporter une contribution à la formation des jeunes et, par le fait même, qu'ils avaient une mission sociale à remplir.

Le marché du travail est le secteur qui a été le plus exploité. Différents milieux de travail ont été mis à contribution pour préparer l'entrée des jeunes sur le marché du travail en leur donnant l'occasion de faire des stages dans des entreprises. L'accueil fut chaleureux, et l'ouverture d'esprit démontrée a dépassé nos attentes.

À titre d'exemples, voici quelques tâches que les jeunes peuvent désormais accomplir.

FONCTION	TÂCHES
Préposé au concierge	– Récupérer les cannettes, – Faire l'entretien ménager intérieur et extérieur, – Replacer les chaises au carrefour et à la cafétéria, – Récupérer le papier, – Entretenir la salle d'informatique
Préposé au secrétariat	– S'occuper de la reprographie, – Ramasser les billets d'absence, – Distribuer le courrier, – Aller au bureau de poste.
Préposé à la buanderie	– Faire la lessive pour les cours d'économie familiale, d'éducation physique, le concierge, et la classe de formation à l'autonomie.
Préposé à la cafétéria	– Ramasser les plateaux.
Préposé à la bibliothèque	– Plastifier les coins des livres.
Préposé aux emplettes	– Faire l'épicerie (cours d'économie familiale).

Nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour trouver mille et une occasions d'accroître l'autonomie des jeunes. Plus sûrs d'eux, ils se joignent aux élèves des classes ordinaires dans la salle d'informatique, ils participent aux activités parascolaires, ils se rendent à la cafétéria et aux récréations. Nous les croisons un peu partout dans l'école.

Comme instruments d'évaluation, nous utilisons une grille d'observation quotidienne sur laquelle sont mentionnées les tâches à accomplir. Ayant un horaire et un calendrier en main, chaque élève peut fonctionner d'une façon de plus en plus autonome.

Au regard des habiletés génériques, les soins personnels, tels que l'hygiène et l'habillement approprié, font l'objet d'un souci quotidien et marquent le point de départ en milieu de stage. La réalisation du projet a rendu possible, par effet d'entraînement, le réinvestissement en contexte naturel, c'est-à-dire dans la communauté, d'attitudes et d'habiletés acquises en formation personnelle et sociale et en sciences humaines touchant, entre autres choses, le temps, l'argent, l'espace, la sécurité physique, les déplacements et les règles de convenance en société.

Le projet novateur a eu les effets suivants :

- consolider les apprentissages des élèves;
- permettre aux personnes-ressources de soutenir les élèves dans l'utilisation de leurs connaissances et de s'assurer qu'ils les appliquent dans la vie de tous les jours.

Les jeunes ont pris place dans le milieu scolaire d'une manière naturelle et ont réussi à faire reconnaître leurs qualités et leurs capacités. Pareille intégration donne l'occasion au personnel de l'école et aux autres élèves de vivre le respect et de se rendre compte que nous sommes tous différents les uns des autres.

Charles Brochu est enseignant, Diane Roy et Normande Labrecque sont techniciennes en éducation spécialisée et Marie-Pierrette Nadeau est préposée aux élèves handicapées au Centre éducatif de Saint-Charles (Commission scolaire de la Côte-du-Sud).

FAIRE ENTRER DU DÉBAT DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE ET DE LA CITOYENNETÉ

Entrevue avec François Audigier

Propos recueillis par Suzanne Laurin et Robert Martineau

Professeur de didactiques des sciences sociales à l'Université de Genève depuis 1998, François Audigier a dirigé pendant 16 ans les recherches à l'Unité de didactique des sciences humaines de l'Institut national de recherche pédagogique à Paris. Il a publié de nombreux articles et rapports, et dirigé plusieurs ouvrages sur la construction de l'espace à l'école, sur les représentations des élèves, sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme disciplines scolaires, sur l'éducation aux droits de l'homme. Sur ces divers sujets, il a participé depuis dix ans aux travaux du Conseil de l'Europe. Récemment, il a coordonné un numéro de la revue *Éducations* sur le thème Éducation et Citoyenneté ainsi qu'un ouvrage de l'INRP intitulé *Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Nous avons rencontré François Audigier qui a bien voulu faire le point sur sa vision de la citoyenneté et des sciences humaines dans l'école d'aujourd'hui.

Vie pédagogique — Nous sommes, au Québec, en pleine réforme du curriculum et l'éducation à la citoyenneté fera désormais partie du nouveau programme d'histoire. Vous avez beaucoup étudié la question de la citoyenneté, au Conseil de l'Europe et à l'INRP, entre autres. Sous quel angle envisagez-vous l'éducation à la citoyenneté ?

François Audigier — La France a une certaine conception de la citoyenneté, basée sur un modèle qualifié de républicain, très universaliste, où la différence culturelle est repoussée dans l'espace privé. La citoyenneté est d'abord la construction d'un espace public, d'une culture commune, condition nécessaire à l'existence d'un espace démocratique. Mais ce modèle, modèle au sens de construction intellectuelle, a bien du mal à rendre compte de la complexité de nos sociétés et de leur évolution, à prendre en charge les réélaborations dont la citoyenneté est actuellement l'objet. Au début des années 90, nous avons conduit une innovation pédagogique au collège (11-15 ans) dont l'option principale était de faire du droit le fil conducteur de l'éducation civique. Pourquoi ? Trois raisons justifient ce choix. D'abord, depuis 1945, date à laquelle l'éducation morale et civique fait son entrée au secondaire alors qu'elle a été instituée en 1881-1882 dans les écoles primaires, on a observé une instabilité permanente des contenus et des méthodes, en fait instabilité de la discipline elle-même. Il fallait donc solidifier le contenu de cet enseignement, lui donner des repères, un fil conducteur, sinon, on observe une dilution avec un peu de tout et de rien. Ensuite, on doit s'interroger sur ce qu'est un citoyen. Un citoyen, c'est un titulaire de droits et d'obligations, dans une société démocratique. Toute la vie sociale est organisée par et dans un univers de droit. L'éducation à la citoyenneté concerne la façon dont nous pensons vivre ensemble, la façon dont nous résolvons les conflits. L'école est là pour instruire et éduquer le citoyen. Le concept de citoyenneté, sans aucun doute possible, nous introduit d'abord dans l'univers du politique : il met en jeu la question du pouvoir. Or, le premier pouvoir du citoyen, c'est celui de dire le droit, c'est-à-dire de choisir et de contrôler ses représentants, de participer aux débats sur les lois, sur la définition des règles qui rendent possible la vie en commun. Ensuite, la première obligation du citoyen est d'agir dans le cadre de la loi. Les sociétés démocratiques se réclament des droits de l'homme. Cela m'amène à la 3e raison qui nous a fait privilégier le droit et qui est un élément plus conjoncturel mais pédagogiquement essentiel. Dans les années 80, au cours d'une série de travaux sur l'éducation aux droits de l'homme, nous avons rencontré ce que j'appelle « l'obstacle juridique » ; j'entends par là l'accord de nos collègues, aussi bien du primaire que du secondaire, pour introduire les droits de l'homme et, en même temps, rejeter leur dimension juridique. Autrement dit, y a-t-il réellement du droit dans les droits de l'homme ou s'en sert-on seulement comme un prétexte pour dénoncer les États qui ne les respectent pas ? Si l'on veut accorder du sérieux aux droits de l'homme, on est obligé de considérer l'aspect juridique de la question, parce que les droits de l'homme, ce sont aussi des textes qui les déclarent et plus encore, des moyens d'action, qui font appel à des procédures légales, respectueuses de ces droits. Il faut montrer aux élèves l'existence, l'intérêt et la signification des grands textes internationaux. Il ne s'agit pas d'en étudier le contenu en détail mais plutôt d'étudier des situations concrètes, des cas qui nécessitent la connaissance de ces textes, de faire valoir qu'ils sont des lieux à partir desquels on va juger la vie sociale, décider.

Depuis un siècle, nous sommes passés d'une citoyenneté d'appartenance et d'obéissance, qui privilégiait la collectivité nationale, à une citoyenneté instrumentale où le droit est un moyen supplémentaire pour un individu de faire valoir ses intérêts dans un rapport de force. C'est évidemment un risque, mais aussi une chance. Le risque est la dilution de l'idée de bien commun au profit de la seule défense des intérêts de chacun. Or, avec la question du bien commun, nous sommes dans un débat de fond : Est-ce que la société doit se référer à une vision d'un monde commun,

fruit d'un débat constant, ou la société se réduit-elle à une sorte d'univers de négociation permanente entre des intérêts divergents, négociation simplement aménagée pour que la violence la plus insupportable soit éliminée? C'est un problème majeur qui est posé dans nos sociétés occidentales, où la conception aujourd'hui dominante est celle d'un monde où la seule garantie d'un quelconque bien commun est liée à la protection et à la défense des intérêts particuliers. Laissons faire le plus possible la libre-association et les sociétés n'en fonctionneront que mieux! À mon sens, une négociation de ce type ne fait qu'entériner les rapports de force mais le débat est complexe et, je l'espère, encore ouvert.

Sur le plan de l'enseignement, si nous n'arrivons pas à définir un monde commun, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté deviennent un vaste bazar où chacun va choisir ce qui l'intéresse, dans les deux sens du terme, de sa curiosité intellectuelle, de la défense de ses intérêts. Il y a là un enjeu majeur par rapport à la construction de notre champ scolaire. J'ai participé à la très intéressante Conférence sur l'enseignement de l'histoire au Canada en janvier 1999, à Montréal: j'ai été profondément ébranlé par le nombre d'interventions qui revendiquaient l'introduction d'histoires spécifiques, presque « mono-identitaires » qui, au-delà de la sympathie que l'on éprouve pour tel ou tel groupe (défini comment? et ouvert aux autres de quelles manières?), pose de façon radicale la possibilité même de partager, de croire partager une mémoire, une histoire, un présent et peut-être un avenir.

V.P. — Justement, que deviennent les traditionnelles relations entre l'histoire, la géographie et la citoyenneté dans ce contexte scolaire?

F. A. — Comme la Nation n'est plus la référence obligée et qu'elle laisse cette première place aux droits de l'homme, cela change beaucoup de choses dans la manière d'envisager l'enseignement de l'histoire et de la géographie, traditionnellement consacré à développer le sentiment d'appartenance, par la construction d'une représentation partagée d'une mémoire commune et d'un territoire national. L'enseignement de la citoyenneté remet obligatoirement en cause l'organisation de l'École en disciplines, ne serait-ce que pour lui trouver une place. Je l'ai dit, l'éducation à la citoyenneté est une éducation au temps présent qui introduit au monde déjà là, à la culture et aux valeurs héritées et, dans le même mouvement, invite la personne à construire son autonomie pour participer à l'intervention permanente de ce monde. Par exemple, nous pourrions dresser une liste de 10 ou 15 problèmes que l'humanité aura à résoudre dans les 20 ou 30 prochaines années: les espaces agricoles, les villes, la violence, la maîtrise spatiale, l'environnement, les rapports Nord-Sud, la contestation des États, la puissance des organismes et entreprises économiques multinationaux, etc. Si nous partons de cette volonté de construire un espace politique commun, l'histoire et la géographie doivent se définir à l'école en fonction de leur contribution à la compréhension de ces problèmes. Introduire les enfants dans une communauté d'appartenance, avec des finalités communes, un territoire commun mis en valeur par les ancêtres mais dont la compréhension déborde largement les approches traditionnelles, territoire dont nous sommes responsables, et en même temps aborder le problème terrifiant du « nous », un « nous » qui se définit par des appartenances multiples aux différentes échelles, peut être l'objet de la géographie.

Une autre question fondamentale pour l'enseignement de ces disciplines est le défi posé à l'école de faire entrer de façon beaucoup plus intense et construite que les expériences qui existent aujourd'hui, une culture du débat, de l'argumentation, un enseignement ayant pour objet la construction de concepts, un état d'esprit qui accepte de traiter de problèmes pour lesquels il n'y a pas de solution close et définitive. Il faut créer des situations scolaires ouvertes sur des problèmes d'aménagement du territoire, par exemple, des situations qu'on ne va pas fermer, qui rendent possible l'étude des relations entre territoire et pouvoir, en y introduisant une diversité de points de vue sans renoncer pour autant à l'exigence de vérité dont est porteuse notre tradition éducative et scolaire. Cette culture est encore très éloignée de la formation du professeur d'histoire et de géographie, telle qu'elle est majoritairement envisagée, formation ancrée dans une culture disciplinaire qui privilégie l'accumulation de connaissances factuelles. La construction de concepts est réputée se faire automatiquement par accumulation de connaissances et ne donne que très rarement lieu à un travail plus systématique, de comparaison par exemple. Le souci de débattre et d'argumenter est présent dans les discours des enseignants, comme projet intellectuel noble, mais outre qu'il est souvent reporté à plus tard sous le prétexte que les élèves n'en savent pas assez pour pouvoir s'y livrer avec profit, les auteurs des quelques études décrivant des situations scolaires ne l'ont pas souvent vu dans la réalité. Cette introduction met très profondément en cause le modèle disciplinaire majoritaire, modèle lui-même en grande partie construit par la forme scolaire, telle qu'elle s'est développée dans les États occidentaux depuis plus d'un siècle. Si l'enseignement de l'histoire est très profondément inscrit dans une organisation qui reprend constamment la logique chronologique, la géographie ne dispose pas d'un principe organisateur aussi puissant, ce qui rend compte en partie de nombreuses hésitations. Quant à l'éducation à la citoyenneté, c'est peut-être une chance pour elle de ne jamais avoir vraiment réussi à établir une forme scolaire stable. L'importance qu'il convient d'accorder à l'expérience et à sa dimension comportementale, la place que tiennent les valeurs, les principes et l'exigence de leur explication, les contradictions qui existent entre ces valeurs, et le lien nécessaire de tout cela avec la construction problématisée de concepts principalement juridiques, sont autant d'appels à construire un autre modèle disciplinaire.

V.P. — En tant qu'enseignants, ne sommes-nous pas souvent en situation contradictoire ou paradoxale devant les élèves sur toutes ces questions?

F.A. — L'éducation à la citoyenneté est sans doute le domaine scolaire le plus difficile et le plus conflictuel, mais aussi le plus dynamique et le plus passionnant. Il porte toutes les

FRANÇOIS AUDIGIER

tensions et les difficultés qui marquent l'institution scolaire, entre autres, cette tension que j'ai déjà signalée entre la transmission d'une culture et l'éducation à l'autonomie du sujet ou encore cette tension entre l'institution scolaire et les autres institutions d'éducation comme la famille, l'église, les industries de la culture, etc. Ces contradictions rendent difficiles la vie de la classe et les choix de l'école. Envisagées sous l'angle moral, il y a aussi le danger d'embrigadement des jeunes et de normalisation sociale. Ajoutons à ces quelques difficultés le fait que les enseignants doivent faire avec de grandes inégalités sociales, des disparités locales, de nouvelles formes d'exclusion. Pas simple de discuter des droits dans ces conditions! Il y a aussi les conflits de valeurs, question fort importante dans nos sociétés multiculturelles. Car derrière le droit, il y a les valeurs. J'ai déjà insisté sur l'importance éducative de leur explication. Les questions éthiques concernent de très nombreux champs, pour ne pas dire tous les champs de notre vie sociale; on y réfléchit avec des concepts de référence comme la liberté, l'égalité, la dignité, la solidarité, le respect de la personne, etc, avec des valeurs comme le bien, le juste,

Photo : Denis Garon

le vrai. Définir la liberté, c'est difficile et nous savons tous que dans de nombreuses situations, ce principe-valeur est en tension, voire en contradiction avec d'autres comme l'égalité, le couple liberté-égalité étant parmi les plus examinés par la philosophie politique.

Revenons un moment sur un exemple scolaire. Prenons celui des libertés et des obligations partagées : Pourquoi les élèves sont-ils sanctionnés lorsqu'ils arrivent en retard et pas les profs ? Ainsi, dans de nombreux entretiens, les élèves renvoient l'image d'une école où, pour eux, il n'y a aucune liberté, rien que des obligations. Or, l'éducation à la citoyenneté est aussi, voire pour une grande part, une éducation aux libertés, aux pouvoirs reconnus à chacun. Pour que cela soit significatif, il faut qu'il y ait une possibilité de pouvoir dans l'école, ce qui signifie la possibilité pour les élèves de prendre la parole, mais plus encore : que cette parole puisse se traduire dans les faits. Cela demande un travail précis pour déterminer ce sur quoi il n'y a pas de transaction possible, ce qui s'impose, et ce sur quoi des libertés, des modifications, des initiatives sont possibles. Qu'est-ce que nous sommes capables de laisser comme liberté aux élèves ? Jusqu'où aller, dans la classe et dans les activités parascolaires ?

V. P. — Concrètement, dans l'école, comment ce type d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté peut-il se faire selon vous ?

F. A. — Actuellement, tous les chercheurs sont d'accord pour dire que le savoir est construit par le sujet, par l'élève. Cette idée est largement répandue dans ses diverses versions, notamment dans sa version socioconstructiviste. Cela dit, je reste souvent sur ma faim, car dire que le savoir se construit, ne dit pas comment organiser l'enseignement. La construction du savoir s'opère autant lors d'un cours magistral que lors d'un débat. Cela étant, une autre convergence se fait jour aujourd'hui pour dire l'importance qu'il y a à varier les situations d'apprentissage. C'est aussi une manière de prendre en compte la diversité des manières d'apprendre, la diversité des intelligences, pour reprendre l'expression de Gardner. Mais nous avons encore beaucoup de recherches à faire dans nos didactiques pour varier les situations d'apprentissage : introduire des moments de cours, transmettre de l'information, mettre les élèves en situation de se colleter avec l'écrit, introduire des moments de débats, laisser place à un projet à construire, demander une recherche documentaire, etc. Une difficulté particulière pour nos disciplines est d'articuler cette diversité des manières d'apprendre et d'enseigner avec leur nature textuelle. Autrement dit et de façon abrupte, l'histoire et la géographie, c'est ce qu'il y a à apprendre dans les livres d'histoire et de géographie. La connaissance, qui est au cœur même de la légitimité de l'enseignant, se présente sous la forme d'un texte constitué. Le grand défi en histoire, en géographie et en éducation à la citoyenneté est d'arriver à sortir d'une certaine tradition où dominait la transmission de ce texte, du moins pour les deux premières, puisque j'ai placé la dernière dans une position particulière. Sortir de ce modèle pour introduire du débat, c'est accepter le conflit, notamment le conflit des connaissances et la diversité des arguments, apprendre à la résoudre, reconnaître la pluralité des points de vue et des discours sur nos sociétés et leur passé.

Ainsi, l'éducation à la citoyenneté doit se faire à partir d'études de cas, de réflexions sur des situations sociales qui touchent les élèves, qui les concernent, mais sans les enfermer dans leur seul univers scolaire. L'heure d'éducation à la citoyenneté doit être aussi une heure d'exercice du droit à la parole pour les élèves. Mais là encore, pas n'importe quelle parole, n'importe comment. Un débat, cela se prépare, une étude de cas demande à être rigoureusement construite et mise en œuvre, un jeu de rôle demande à chacun de bien avoir compris celui qu'il jouait, la réflexion sur un dilemme comportant une dimension morale exige de porter une attention particulière aux arguments des uns et des autres et de les confronter, etc. Apprendre à argumenter, c'est apprendre à mettre en relation une histoire singulière où se pose la question d'un jugement, d'une appréciation, d'une décision et les principes qui permettent ce jugement, cette décision.

Si l'on reste dans le cadre de l'éducation civique comme discipline scolaire établie, c'est-à-dire de fait, avec des horaires et un curriculum, nous pouvons décrire une sorte de modèle pédagogique qui rejoint certains acquis du socioconstructivisme. Je prends l'exemple du concept d'identité tel que nous l'avons travaillé avec les élèves. Nous avons commencé avec un remue-méninges dont le but est de faire exprimer par les élèves toute une variété d'énoncés, d'images, d'associations d'idées, et poursuivi par un examen de la signification de ces associations en réfléchissant ensemble sur les différents classements possibles, etc. Nous sommes dans une phase d'examen des représentations, en rappelant que celles-ci ne sont pas des choses qui se donnent dans des mots ou des énoncés : les représentations sont un concept, une théorie qui permet d'interpréter ces énoncés, à la fois comme expression de l'univers du sujet et comme structure d'accueil des informations et connaissances présentes en classe. Parmi les significations ainsi examinées, il y a celles qui relèvent d'un espace particulier, celui de notre univers étatico-politico-administratif. Il y a une certaine manière de décliner l'identité en France, identité définie par l'état civil et où figurent la filiation, le sexe, le lieu et la date de naissance, à l'exclusion de toute autre mention. Cela est un choix qui correspond à une certaine définition de la citoyenneté et de l'égalité. On peut faire aussi des comparaisons étatiques et interculturelles, par exemple en regardant des cartes d'identité d'autres pays : en Grèce, la religion est indiquée sur la carte d'identité. Sur un plan plus large, on peut s'attarder avec les élèves sur le fait que, selon les cultures et les traditions, les modalités d'attribution des noms et prénoms ne sont pas les mêmes. Il y a des pays où l'on accole le nom du père et celui du grand-père, etc. Tous ces travaux ouvrent des pistes de réflexion avec les élèves ; on n'est ni dans l'abstrait, ni dans le concret, mais dans une étude des expériences sociales des élèves portant sur les significations. On délimite un espace particulier, qui est celui du droit, celui de notre règle commune. Au cours de ce travail, l'enseignant introduit des textes de référence, des principes et des normes ; à la fin, il importe de faire place à un moment de « formalisation », c'est-à-dire à un moment où les savoirs importants, ce qu'il convient de mémoriser, d'avoir compris, est clairement précisé et énoncé. Là encore, les quelques recherches de terrain qui sont disponibles montrent le côté souvent très fugitif de ces moments.

V. P. — On revient à la question du droit comme fil conducteur...

F. A. — Oui, le droit s'impose comme fil directeur de l'éducation à la citoyenneté. J'ai précédemment insisté sur les études de cas. Si l'on se place dans cette perspective, la référence au droit invite à raconter ces cas, d'une manière particulière. Par exemple, il y a plusieurs façons de raconter un conflit entre deux personnes. Si l'on se met dans l'idée que, dans ce conflit, il faut nommer des parties, le qualifier, déterminer une responsabilité et décider selon une règle, on entre dans le projet du droit, dans la nécessité de nommer les choses d'une certaine manière. On ne raconte plus l'histoire n'importe comment, on utilise des mots ayant une certaine signification. C'est alors que les mots prennent un autre sens, celui qui est le leur dans l'univers juridique et qui se distingue donc du sens commun. Le droit est aussi un moyen privilégié pour introduire des débats sur les normes, principes et valeurs, à con-

dition, évidemment, de ne pas penser le droit comme un ensemble rigide de règles et de procédures.

V. P. — Au cours d'une conférence, vous avez dit qu'en France, l'éducation civique n'est pas présente dans les programmes de formation des enseignantes et des enseignants. Sur quoi les pédagogues appuient-ils leur enseignement?

F. A. — Pour la formation initiale, la situation n'est guère brillante. Nous avons en France un système de recrutement par concours. Ces concours correspondent pour une grande part à des « sciences » instituées à l'Université, avec des groupes qui défendent leur place dans l'enseignement à la manière de lobbies. Ce n'est pas encore le cas pour l'éducation civique. La présence d'une formation civique dépend essentiellement des initiatives locales prises par chaque Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). La limite tient dans son absence dans la certification des étudiants, et vous savez aussi bien que moi le rôle que cela joue. Pour les enseignants en place, il y a d'abord les programmes et, surtout, les commentaires de ces programmes. Ayant participé à leur rédaction, j'insiste sur le remarquable effort qui a été fait pour s'éloigner autant que possible d'une liste de contenus et pour inviter les enseignants à réfléchir sur d'autres aspects théoriques et pratiques. Il y a également les manuels, qui sont produits par des enseignants dans un marché concurrentiel, marché important chez nous. Enfin, dans chaque académie, les IUFM, les inspecteurs organisent des stages de formation continue où ces questions sont abordées.

Photo : Denis Garon

V. P. — Comme vous le disiez tout à l'heure, vous avez participé à la Conférence pancanadienne sur l'enseignement de l'histoire à Montréal; vous avez manifesté votre étonnement devant la nature des divergences sur l'appartenance et les conceptions des finalités de l'histoire à l'école. En terminant, qu'est-ce qui distingue, selon vous, la situation en Europe et au Canada sur le problème de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté?

F.A. — En étant provocateur, je dirai rien ou si peu! Le Canada se pense et se construit, non sans débats ni conflits évidemment, comme une société multiculturelle, sorte de palimpseste du monde entier, lieu vers lequel rêvent de converger tant de personnes. À entendre les espoirs des jeunes de certains États de l'Europe de l'Est ou de l'Afrique, j'ai le sentiment que le Canada est aujourd'hui la dernière « frontière ». Je disais tout à l'heure mon interrogation devant la multiplication des revendications pour un enseignement de l'histoire qui fassent la part, principale? unique? à tel ou tel groupe selon des définitions extrêmement variées. Ce souci de faire « revivre des groupes » qui ont longtemps été exclus est parfaitement légitime, mais nous sommes alors dans une préoccupation essentiellement identitaire. Le risque, la dérive, revient à ce que je soulignais précédemment et que je reformule autrement : la société n'est-elle qu'un ensemble d'individus qui s'associent librement au mieux de leurs intérêts pour négocier dans l'espace public, selon des règles démocratiques placées sous la surveillance d'un État qui en garantit le respect, le maximum d'allocations de ressources? Le seul jeu de ces affrontements serait la voie la plus sûre du développement économique, c'est-à-dire de l'accroissement de biens matériels par la primauté accordée à la concurrence pensée comme le moyen le plus efficace, et l'intérêt bien compris des individus pour un minimum d'ordre social les engagerait à faire tout de même quelques efforts pour que les inégalités et les discriminations ne conduisent pas à des comportements extrêmes. L'histoire serait alors totalement instrumentalisée au profit des différents groupes. Alors, lorsque j'ai répondu rien ou presque, ce n'est pas parce que nous avons les mêmes débats en Europe, mais parce qu'il me semble qu'il faut complètement reprendre le problème du rapport à la mémoire collective, au territoire et au pouvoir, pour reprendre la trilogie associée aux trois disciplines dont nous parlons. Après tout, l'histoire enseignée dans les différents systèmes éducatifs a été construite comme instrument de l'affirmation des États, plus encore des États-nations, lorsque cette configuration était pertinente. Il y a bien là aussi une forme d'instrumentalisation de l'histoire et du rapport au passé. Cela ne veut absolument pas dire que l'enseignement était faux ou erroné, cela signifie que le choix des savoirs enseignés et leur mise ensemble, l'intrigue qui en construisait l'unité et la cohérence, étaient déterminés par le projet politique de la collectivité qui s'enseignait son histoire et rémunérait des historiens pour la construire en lui garantissant un rapport positif à la vérité. Bien sûr, même si comme toute forme politique, il convient de les historiciser, les États-nations n'ont pas disparu. Mais chacun sait que quels que soient les appels nostalgiques plus ou moins intéressés, ils sont, d'une part traversés de tant de contradictions de plus en plus vives, d'autre part soumis à de si amples remises en cause, qu'ils ne sont plus l'horizon indépassable d'où construire le passé. En ce sens, nous avons bien des questions à partager entre les États européens et le Canada.

Revenons un instant, pour terminer, à la géographie. Le même raisonnement peut être tenu pour cette discipline. Quant à l'éducation civique, elle est au cœur de ces interrogations. À nous, à ceux qui sont convaincus de son importance d'inventer avec elle et pour elle un nouveau modèle disciplinaire.

Suzanne Laurin est professeure à l'Université du Québec à Montréal et Robert Martineau est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

1. L'exemple du Tribunal pénal international est un excellent exemple de ce passage des textes internationaux sur les droits de l'homme à un rôle effectivement juridique, punir et protéger, poursuivre et sanctionner.

Suggestions de lecture

AUDIGIER, F. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, coll. Chercheurs et praticiens, 1999.

AUDIGIER, F. « Les enseignants français de l'école primaire et la géographie. Habitat commun, voisinages et distances », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 43, n° 119, 1999 (sous presses).

AUDIGIER, F. *L'éducation civique, colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté. Banque de données*, Centre Alain Savary, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

AUDIGIER, F. *Les concepts de base de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Seconde synthèse*, Conseil de l'Europe, 1999.

AUDIGIER, F. (coord.). « Éducation et citoyenneté », *Revue Éducations*, 1998, n° 16, 72 p.

AUDIGIER, F. et autres. *Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Didactique des disciplines*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1998, 491 p.

AUDIGIER, F. « La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel », dans Reuter, Y. (éd.) *La description, théories, recherches, formation, enseignement*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 1998, p. 229-245.

AUDIGIER, F. « Géographie, histoire, éducation civique : solidarité réelle ou rendez-vous manqué? » dans Knafou, R. (dir.) *L'État de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, 1997, p. 51-54.

AUDIGIER, F. (dir.) *Concepts, méthodes et raisonnements*, Actes du 8e colloque de l'INRP tenu en 1996, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1997.

BRIAT, A. et P. KERLEROUX. Entretien avec François Audigier de l'INRP, numéro sur l'Éducation au civisme, *Historiens et Géographes*, 1997, no 359, oct.-nov., p. 117-184.

Signalons également la parution, en novembre 1999, d'un numéro spécial de la Revue IREHG sur l'éducation à la citoyenneté, avec notamment un article de François Audigier sur l'éducation civique dans l'enseignement secondaire depuis 1945.

Photo : Denis Garon

L'ÉCOLE EN MILIEU URBAIN DÉFAVORISÉ

L'école située dans un milieu urbain défavorisé a d'énormes défis à relever. Les nombreux problèmes du milieu se répercutent sur elle et rendent sa mission de faire apprendre plus difficile à accomplir.

Il existe, bien sûr, une diversité de milieux urbains défavorisés, mais tous se caractérisent par une grande pauvreté à laquelle s'ajoute, dans certains cas, une déstructuration sociale importante. Certains sont multiethniques, d'autres non. On y trouve plus qu'ailleurs des enfants qui ne mangent pas à leur faim, qui sont victimes d'abus de toutes sortes, qui ont des lacunes sur le plan du langage, des difficultés psychologiques et relationnelles, qui manquent de compétences sociales et qui reçoivent peu de soutien de la part de leurs parents. On y remarque une mobilité des populations qui rend presque impossible un suivi continu des élèves. La distance culturelle entre l'école et les familles est tellement grande que ces dernières ne se sentent pas à l'aise d'y venir. Bref, les répercussions de la concentration des problèmes du milieu sur l'école obligent cette dernière à mettre sur pied des services particuliers afin de répondre aux besoins des élèves et des familles et de créer des conditions plus favorables à la réussite des élèves.

L'ajustement de l'école à son milieu s'effectue de multiples façons. L'équité voulant qu'on donne davantage de moyens à ceux qui ont les plus grands besoins, le Programme de soutien à l'école montréalaise mis en œuvre il y a trois ans a permis à bon nombre d'écoles de Montréal de découvrir et d'exploiter des pistes prometteuses. De plus, de nombreuses équipes-écoles, convaincues que lorsqu'on travaille dans des conditions très difficiles on ne peut pas se permettre d'être médiocres, ont entrepris des actions pour amener les élèves à la réussite. On trouve donc dans les écoles urbaines en milieu défavorisé des personnes qui se serrent les coudes et qui refusent de se contenter de déplorer le manque de ressources, des équipes en recherche qui s'attaquent résolument aux problèmes, des enseignants et des enseignantes énergiques qui font preuve de beaucoup de créativité, de tolérance également, puisqu'ils maintiennent dans des classes ordinaires des enfants qui, ailleurs, seraient placés avec des élèves ayant des troubles de comportement. Il ressort de l'ensemble des réalisations que la mobilisation des équipes et l'alliance avec le milieu font la différence entre une école où l'on décide de prendre les choses en main pour faire mieux et une école où l'on se sent impuissant devant l'ampleur des difficultés.

Il nous a semblé que tous les milieux scolaires auraient intérêt à connaître les réalités vécues dans les écoles urbaines de milieu défavorisé, à prendre conscience des conditions nécessaires à la réussite des élèves dans ces écoles et à découvrir à leur tour les pistes explorées par ces écoles.

Le dossier débute donc par un portrait de ce qu'on appelle un milieu urbain défavorisé. Marcel St-Jacques, coordonnateur du dossier Éducation en milieu défavorisé au Conseil scolaire de l'île de Montréal, en relève les caractéristiques et cerne un certain nombre de conditions de réussite pour l'école située dans un tel milieu.

Lyse Desroches, qui a été pendant de longues années directrice d'école à la Commission scolaire de Montréal, poursuit en faisant ressortir l'importance de la mobilisation des équipes-écoles qui les mène à accomplir de véritables miracles mais aussi de l'incontournable ressourcement dont elles ont besoin pour maintenir leur engagement. Elle propose des moyens de favoriser la mobilisation et le ressourcement indispensables à la réussite des élèves.

Puis, Marie Lahaie, directrice adjointe à l'école Barthélémy-Vimont (CSDM), Élaine Faille, agente de concertation à l'emploi de la Coalition Jeunesse du Parc-Extension, et Viviane Racette, psychologue au Regroupement 6 de la Commission scolaire de Montréal, rappellent la nécessité pour l'école de s'allier avec le milieu en vue d'exercer une action efficace et insistent sur les attitudes requises pour y arriver. Elles montrent que la démarche de rapprochement de l'école et de la famille commence par un travail sur soi.

Viennent ensuite, rédigés par Guy Corriveau, rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Paul Francoeur, consultant en éducation, et nous-même, des descriptions d'expériences vécues dans des écoles primaires et secondaires par des équipes mobilisées en vue d'une action précise ou engagées dans des projets de coopération avec la collectivité ou mettant en œuvre des pratiques pédagogiques qui conviennent pour faire apprendre les élèves.

Enfin, Marcel Lamarre, coordonnateur du Programme de soutien à l'école montréalaise, précise en quoi consiste ce programme, quelles sont les voies qui ont été explorées dans ce qui peut être considéré comme une vaste recherche-action et quels sont les constats qu'on peut en dégager.

Nous sommes bien conscients qu'il existe des milieux défavorisés ailleurs que dans les grandes villes et que ces derniers ont des besoins particuliers dont nous ne faisons pas état dans le présent dossier. Nous avons choisi de nous en tenir aux milieux urbains défavorisés parce que la concentration des élèves particulièrement exposés à un échec scolaire y est tellement forte que nous présumons que les pistes d'action qu'on y a ouvertes constitueront une riche source d'inspiration pour toutes les écoles qui reçoivent un grand nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Luce Brossard

UN PORTRAIT DU MILIEU URBAIN DÉFAVORISÉ

par Marcel St-Jacques

Dans le présent article sur les milieux urbains défavorisés, seront abordés les points suivants : De quoi et de qui parlons-nous ? Le portrait de l'enfant dont les parents sont de ces milieux. Les conditions de la réussite scolaire ainsi que les interventions possibles et leur répercussion ?

1. De quoi et de qui parlons-nous ?

Le milieu urbain défavorisé

Quand on parle ici de « milieu urbain », on indique un lieu géographique précis. L'adjectif « urbain » réfère à la forte densité de la population établie sur ce territoire, au milieu humain de ce même territoire. Enfin, l'utilisation du terme « défavorisé » désigne les effets produits par une population (milieu humain) à statut socioéconomique faible vivant dans un milieu géographique donné (territoire).

En résumé, quand on parle de milieu urbain défavorisé, on fait référence à un territoire, à la concentration de sa population et à des effets de milieu.

2. Le portrait de la défavorisation : un clonage ?

Si la pauvreté a le même visage, quel que soit le milieu, les rides de la pauvreté y sont plus nombreuses et plus profondes dans un milieu urbain

Être pauvre « à la campagne » c'est aussi difficile à supporter qu'être pauvre « en ville ». Si tel n'est pas le cas, alors qu'est-ce qui fait la différence ? Qu'en savons-nous de façon objective ? Les termes « campagne » et « ville » se réfèrent au territoire. Parler de territoire, c'est recourir à une carte découpée en zones et aux codes postaux.

Quand on établit une carte de la défavorisation, l'utilisation du code postal comme intrant permet de renseigner l'école sur le lieu de résidence de l'élève ainsi que sur l'indice socioéconomique ou de défavorisation du territoire où il habite.

L'indice de défavorisation d'une zone territoriale nous renseigne sur la concentration et la lourdeur de la défavorisation de la population qui vit dans ce milieu géographique donné.

Une concentration de population défavorisée, au sein d'un territoire, produit des effets de milieu qui handicapent des personnes déjà fragilisées par leur situation économique. Ces effets de milieu diffèrent selon que le milieu social est homogène ou non, composé en majorité de pauvres ou de riches. Quel que soit leur statut socioéconomique, les individus sont affectés dans leurs attitudes et leurs comportements par l'environnement concret dans lequel ils évoluent.

Pour sa part, le milieu scolaire est un lieu concret d'interactions où peuvent se cristalliser les effets de milieu.

Un élève issu de milieu résidentiel défavorisé est doublement handicapé s'il fréquente une école où le pourcentage d'élèves venant du même type de milieu est très élevé, par exemple, 70 p. 100 des élèves inscrits dans une école A, ou plus faible, 30 p. 100 dans une école B.

Le milieu de l'école A est dit soustractif et le milieu de l'école B est dit additif.

Que cache un milieu soustractif ? Une masse critique

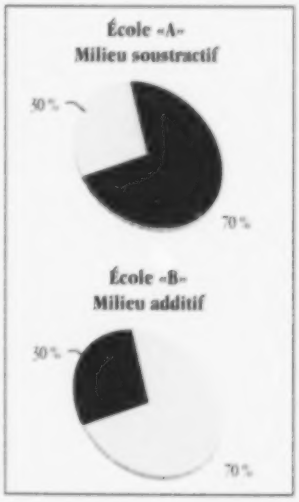
Il y a une masse critique qui fait qu'une situation jugée jusque-là difficile devient catastrophique lorsque cette masse est atteinte. On se souvient de la catastrophe du verglas. Pour sa part, le film *Titanic* illustre le concept de masse critique. Lorsque l'on voit le Titanic, insubmersible, frapper la banquise, le capitaine interroge l'ingénieur, concepteur du navire : *« Le Titanic est étanche, il ne coulera donc pas, n'est-ce pas ?... ». L'ingénieur lui répond : « Il va couler dans environ deux heures et demie. La première cloison étanche, échancrée, s'emplira d'eau et ainsi de suite, jusqu'à ce que la masse critique entraîne le navire vers le fond. »*

La masse critique constitue un point de rupture qui rend la dynamique d'une école ou d'une classe très difficile à gérer. Peut-on quantifier ce point de rupture ? Mathématiquement, on serait porté à l'évaluer à plus de 50 p. 100. Socialement, on peut difficilement fixer un pourcentage.

Dans le quotidien on conçoit aisément que, dans une classe de 28 élèves, il n'est pas nécessaire d'avoir 15 élèves (plus de 50 p. 100) qui sont dits hyperactifs ou 15 qui sont considérés comme ayant des troubles graves de comportement pour compromettre la réussite scolaire des enfants. L'enseignant qui, dans une classe de milieu défavorisé, se retrouve devant 12 élèves sur 28, qui n'ont pas soupé la veille et qui n'ont pas déjeuné le matin évalue rapidement que la faim de ces enfants neutralise leur appétit intellectuel.

Appliqué à une dynamique scolaire, pour les tenants du quantifiable, le point de rupture peut se situer autour de 40 p. 100. Ce n'est pas tant le nombre d'individus que la lourdeur des conditions de vie des enfants qui influe sur la dynamique d'une classe.

Une forte concentration d'élèves, venant d'un milieu défavorisé, constitue une masse critique qui risque fort de faire chavirer une école en croisière, en quête de la réussite éducative de ses passagers. Comme on le verra plus loin, faire réussir les élèves dans un milieu défavorisé représente un plus grand défi que dans d'autres milieux.



3. Les territoires québécois sont-ils comparables ?

L'exception urbaine

À titre d'exemple, sur le territoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal, on dénombre :

- un peu plus de 50 000 mères de famille monoparentale ayant des enfants de moins de 18 ans à la maison; 99 p. 100 des municipalités du Québec ne comptent pas une population aussi nombreuse;
- plus de 53 000 femmes âgées de 15 à 54 ans n'ayant pas atteint la 9e année;
- plus de 30 000 hommes dans la population active qui n'avaient pas travaillé depuis au moins un an et demi au moment du Recensement.

Nous faisons donc face à des volumes de population sans commune mesure avec ce qui existe :

- hors des régions métropolitaines,
- même hors de l'île de Montréal.

L'exception urbaine (surtout l'île de Montréal, Québec, Sherbrooke, Trois-Rivières) s'explique donc par les volumes de population élevés et la concentration des familles défavorisées sur un territoire restreint générateur d'effets de milieu. Selon que le milieu social est homogène ou non, composé en majorité de pauvres ou de riches, sa dynamique sociale n'est pas la même. C'est ce que les sociologues appellent les effets de milieu. Ce concept revêt une grande importance pour bien établir une politique d'allocation des ressources en vue de contrer la défavorisation.

Quel que soit leur statut socioéconomique, les individus sont, d'une manière ou d'une autre, affectés dans leurs attitudes et leurs comportements par l'environnement concret dans lequel ils évoluent, qu'il s'agisse d'un milieu de travail, d'un milieu scolaire, d'un milieu de vie, en l'occurrence un voisinage ou un quartier.

Dans ces milieux, en plus des règles sociales générales, les codes de conduite en vigueur et les valeurs qui les sous-tendent, émanent des groupes qui sont en position d'autorité ou qui dominent par leur nombre le milieu en question. Ainsi

on peut penser que la réussite scolaire est plus facile pour un élève qui passe ses journées dans des milieux (voisinage, famille, école) où l'éducation est valorisée et où l'échec scolaire est rare et mal vu.
Il arrive, au secondaire, qu'un gang d'élève perturbe le fonctionnement et le climat de l'école. Après entente entre deux directeurs d'école, la décision de changer de milieu des leaders négatifs permet de rétablir un climat plus convivial. Ces transferts d'élèves sont appelés, euphémiquement, « échanges culturels ».

4. Les eleves risquent-ils d'être déjà stressés à six ans ?

Le bogue de la pauvreté

Tous les enseignants du primaire connaissent des enfants qui présentent un haut niveau de stress, expriment leurs émotions de façon désordonnée et éprouvent des difficultés d'adaptation scolaire et sociale. L'expérience et l'intuition de ces éducateurs les ont souvent amenés à percevoir que ces difficultés, qu'on rencontre partout, sont pourtant plus fréquentes chez les enfants issus de familles à faible revenu. Leur perception est-elle juste ?
Selon une recherche sur les caractéristiques des familles à faible revenu chez les enfants de 6 à 11 ans fréquentant des écoles primaires de l'île de Montréal et de la province de Québec, il serait exagéré d'établir une adéquation absolue entre faible revenu des parents et difficultés d'ordre scolaire et social chez les enfants. Il se dégage toutefois de cette recherche que les enfants en question sont plus enclins à éprouver des difficultés à l'école, à souffrir de « troubles intériorisés » (angoisse, dépression) et à éprouver comme leur père ou leur mère (la structure familiale est le plus souvent monoparentale) un haut niveau de stress[1].
La recherche fournit, par ailleurs, l'occasion de constater une fois de plus que les problèmes d'adaptation à l'école et au milieu sont plus sérieux dans l'agglomération montréalaise que dans le reste du Québec.

L'enfant et le faible revenu de sa famille

Du point de vue des caractéristiques de l'enfant, un faible revenu familial est lié à une faible compétence sociale, à des difficultés scolaires ou à un niveau de stress plus élevé. En revanche, les maladies chroniques accompagnées d'une diminution de l'autonomie ne sont pas plus fréquentes chez les enfants vivant dans des familles à faible revenu que chez les autres enfants.
En ce qui concerne les caractéristiques familiales et socioéconomiques, la faiblesse du niveau de revenu est liée à la présence de troubles mentaux et à un niveau de stress plus élevé chez les parents ainsi qu'à un faible soutien social parental. Notons qu'il importe d'entendre l'expression troubles mentaux (angoisse, anxiété, etc.) au sens d'une difficulté plus grande que la moyenne à s'adapter au rythme de la vie moderne. Les comportements d'abus sexuel, physique ou psychologique de la part de personnes de l'entourage des enfants et la négligence physique semblent plus fréquents dans les milieux où le revenu familial est faible.
Par contre, les parents des familles à faible revenu n'ont pas plus de comportements punitifs envers leur enfant que les parents des familles ayant un revenu moyen ou supérieur. Cependant, l'association de la caractéristique faible revenu familial à d'autres caractéristiques liées au risque d'échec scolaire telles que la monoparentalité, le bas niveau de scolarité des parents ou le niveau faible de soutien social, augmente la probabilité de difficultés psychologiques chez les parents et les enfants et celle de difficultés relationnelles entre parents et enfants. Dans ce sens, la situation des familles ayant un faible revenu constituerait un contexte pouvant rendre l'enfant plus vulnérable à des difficultés scolaires et à des problèmes de santé mentale.

Le parent à faible revenu et l'enseignant au primaire

Même si les parents dont le revenu est faible souhaitent que leur enfant réussisse dans ses études, ils participent peu aux activités de l'école que ce soit sur le plan du suivi scolaire à la maison ou sur celui de leur présence à l'école et de leurs relations avec l'enseignant. Cette distance culturelle est due en partie à la faible scolarité des parents et, surtout, à des conditions de vie difficiles qui affectent leur motivation, leur disponibilité et leur sentiment d'appartenance au milieu scolaire.

Photo : Denis Garon

En général, les enseignants semblent sensibilisés aux difficultés que peuvent éprouver les parents à faible revenu par rapport au milieu scolaire. De nombreuses tentatives sont faites pour soutenir les parents dans leurs efforts de supervision des travaux scolaires à la maison, comme le projet « Je passe partout ». Les documents que publient divers organismes gouvernementaux mettent l'accent sur la nécessité d'encourager la mise en œuvre de programmes d'aide aux parents et sur l'importance d'appuyer les enseignants qui s'engagent dans une démarche de formation à une collaboration plus efficace avec les parents.
Les chercheurs ont constaté que les difficultés d'adaptation de l'enfant sont plus marquées sur l'île de Montréal qu'ailleurs au Québec. Par ailleurs, ils soulignent que les familles ayant un faible revenu ne présentent pas toutes ces caractéristiques à un même niveau de gravité.

5. L'école : l'accueil bonneau ou la clinique d'urgence ?

Plutôt un univers de croyances et un imaginaire d'espérances

Doit-on nourrir les enfants et soulager leur souffrance sociale ? L'école québécoise a son credo démocratique. Elle croit en l'égalité des chances pour tous, quels que soient l'origine et le statut socioéconomique des élèves. Elle proclame que cette égalité des chances ne peut s'obtenir que par l'inégalité des ressources en faveur des plus démunis. D'où la nécessité d'un filet sociopédagogique de sécurité : programmes alimentaires (collations, repas chauds), services d'orthophonistes, de psycho-éducateurs, de psychologues, d'orthopédagogues, d'enseignants-ressources, de personnes-ressources, etc.
Ce filet de sécurité parvient à contrer les effets de milieu causés par diverses masses critiques présentes dans des écoles défavorisées.
L'école a également ses espérances. Elle espère réduire la répercussion des conditions de vie irritantes et inacceptables des élèves sur leur réussite scolaire. Concrètement, l'école souhaite amener ses élèves sur une trajectoire de réussite dont le terme est l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est cette espérance qui donne à l'école la force de lutter contre les dérapages et les sorties de route d'élèves qui pourraient être qualifiés de « sans-papiers ».

6. Réussir, à quelles conditions ?

L'enseignante* : inspiratrice et prophète en milieu défavorisé

S'agit-il d'adapter l'école à son milieu ou de rendre compatible la base de données du milieu avec celle de l'école ?
Si, enseigner c'est communiquer, pourquoi, alors, communique-t-on ? Pour être reconnu par l'autre

* Étant donné la forte présence de femmes au primaire, le féminin est utilisé ici pour désigner les hommes et les femmes qui y travaillent.

comme interlocuteur valable[2]. Ce qui signifie qu'on reconnaît que chacun possède des atouts, des compétences que l'autre n'a pas. Communiquer avec les élèves, les parents, les membres du conseil d'établissement, les membres de l'équipe-école n'a de sens que si, réciproquement, les uns et les autres se considèrent comme interlocuteurs valables.

La réussite scolaire dépend également du jugement que porte l'enseignante sur l'élève. Ce jugement est sans appel et il dépasse en importance le jugement que porte un psychiatre ou un juge sur un patient ou un accusé. Si tous, dans leur vie, ne passent pas devant un juge ou si tous ne s'allongent pas sur le canapé d'un « psy », tous, par contre, passent devant l'enseignante.

Juger que des enfants « sont » hyperactifs ou ont un déficit d'attention qui cause leur échec, mériterait qu'on se demande, au préalable, si c'est d'un déficit d'attention ou plutôt d'un déficit d'intérêt qu'il s'agit ? Si la réponse se rattache au second, attention ! le boomerang nous rejoint.

L'école n'est donc pas uniquement un lieu de connaissances mais de *reconnaissance*. Quelle veine !

En milieu défavorisé, l'enseignante est moins juge que conseillère d'élèves et inspiratrice de leurs actions. Prophète également, c'est-à-dire celle qui dit le chemin, qui proclame les valeurs de justice, d'égalité, de reconnaissance et de démocratie, celle qui agit en émetteur de symboles, ce qui la transforme elle-même en symbole de justice, d'équité. Le message devenant indissociable du messager.

L'école, l'équipe-école : un contrat à remplir

Les écoles de milieu défavorisé, du moins sur l'île de Montréal, sont des incubateurs de projets. Aucun doute là-dessus. Toutefois, il y a plus que le projet, il existe ailleurs le contrat de réussite des élèves.

Loin d'être une injonction, le contrat de réussite est un engagement à faire, un outil de travail dynamique qui vise un recentrage sur les apprentissages scolaires, accompagné d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

On ne cherche pas à faire « plus » mais à faire « mieux » à l'intention de ceux pour qui l'école doit apporter « plus ».

On trouve le concept de contrat de réussite dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France[3]. Sans porter ce nom, les écoles de milieu défavorisé à Montréal orientent leurs projets vers des objectifs, un suivi, une évaluation qui cherche progressivement à quantifier les effets des projets réalisés sur la réussite scolaire. L'évaluation s'exprime de moins en moins par le degré de satisfaction et par la description des projets. Le contrat de réussite, proprement dit, reste à venir.

On peut affirmer que l'évaluation est indispensable pour déclencher la spirale de la réussite[4]. À Montréal, deux mesures, dont l'expérience dans les écoles s'est échelonnée sur 25 ans et qui ont été jugées efficaces sur le plan de la réussite scolaire, ont bénéficié de l'appui de la recherche. Ce sont la mesure « enseignant-ressource » et la mesure « aide-enseignante ».

Le ministère de l'Éducation, régulateur de la démocratie

Si l'enseignante et l'équipe-école sont les premiers leviers forts de la réussite scolaire, les ministres Pagé, Marois et Legault ont été et sont les « Parrains » de la réussite scolaire dans les milieux défavorisés. Au premier, reviennent les mesures alimentaires, les devoirs et leçons après la classe et l'encadrement au secondaire; à la deuxième, reviennent les mesures de l'école montréalaise; au troisième, reviennent la réduction des ratios maître-élèves et l'ajout d'enseignants et de professionnels . Ces puissants parrains ont effectué une importante régulation démocratique des ressources humaines et financières en faveur des plus démunis.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal, système de réseaux incontournable

Depuis 1972, le Conseil scolaire de l'île de Montréal a réussi à mettre en réseau les commissions scolaires situées sur son territoire. Il a dirigé un téléobjectif sur les zones territoriales les plus défavorisées et sur les concentrations de la défavorisation ainsi que sur les effets de milieu par sa carte de la défavorisation des familles en milieu montréalais. Instrument d'égalité des chances et de solidarité, la carte du Conseil scolaire de l'île de Montréal permet d'agir avec équité en donnant plus aux moins nantis. Cette configuration montréalaise a mis la pauvreté au centre des préoccupations des commissions scolaires pauvres et fortunées et elle a eu des effets indéniables. Ainsi, elles ont créé des réseaux, en réunissant régulièrement la direction de leurs écoles défavorisées. Ces dernières années, le personnel des écoles défavorisées des commissions scolaires montréalaises a eu l'occasion de se rencontrer annuellement au cours d'un colloque où les acteurs du terrain et les spécialistes de la recherche ont mis en commun leur expertise respective.

La mise en réseau, a également eu lieu sur le plan national. En effet, les commissions scolaires ont l'occasion de faire connaître, annuellement, leurs interventions en milieu défavorisé aux autres acteurs des diverses provinces canadiennes, en participant au Conseil canadien de l'éducation en milieu défavorisé.

En conclusion, dans le champ scolaire, si l'extension des réseaux humains progresse, l'intention demeure toujours la même : changer le portrait du milieu urbain défavorisé, c'est-à-dire, faire en sorte que l'école accomplisse sa mission sociale qui consiste à assurer la réussite des enfants de milieu défavorisé.

Photo : Denis Garon

Marcel St-Jacques est coordonnateur du dossier Éducation en milieu défavorisé au Conseil scolaire de l'île de Montréal.

1. CSIM, *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais. Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du Conseil scolaire de l'île de Montréal*, janvier 1999.
   CSIM. *Unisson*, septembre-octobre, 1995.
2. WATZLAWICK, P. *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Le contrat de réussite*, document réalisé à Poitiers, mai 1999.
4. MOISAN C., et J. SIMON. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, France, Inspection générale de l'Éducation, septembre 1997.
5. CRESPO, M., N. CARIGNAN, et H. M. KANDARAKIS. *Étude d'impact de la mesure intitulée : enseignant-ressource en milieu défavorisé*, 1998 (Publi-Conseil 1999-2000, http://csim.qc.ca/publi-co.htm.).
6. GARON, S., J. CHENARD, et A.-M. DIONNE. *Évaluation de la mesure aide-enseignante*, 1998, (Publi-Conseil 1999-2000, http://csim.qc.ca/publi-co.htm.)
7. *La Presse*, décembre 1999.

LA MOBILISATION ET LE RESSOURCEMENT DU PERSONNEL PEUVENT FAIRE LA DIFFÉRENCE

par Lyse Desroches

Il faut croire aux miracles!

On a souvent raconté cette histoire: une barque s'en va à la dérive sur la rivière des Prairies. Dedans, une petite fille crie, prise de panique. Un voisin saute à l'eau, nage, monte dans la barque tirée de plus en plus fort par les rapides à quelques centaines de mètres. Il assoit la fillette, attrape les rames et de toutes ses forces fait pivoter la barque perpendiculaire au courant. Il réussit à s'approcher d'un remous qui fait tourner la barque sur elle-même et du coup interrompt sa dangereuse course. D'autres sauveteurs à bord d'un bateau moteur ont pu lancer un cordage et les amener vers le rivage. Un miracle!

Il y a tant d'histoires de ce genre! On soupçonne même ceux qui y croient d'être les seuls à les réussir. En situation désespérée, celui qui désespère est perdu. Les deux célèbres petites grenouilles en sont un exemple connu. Elles sont enfermées chacune dans un pot de lait. La première abandonne tout espoir (il y en a si peu) et se noie rapidement, l'autre, qui n'ayant rien à perdre, décide de nager tant qu'elle aura de la force, se retrouve un peu plus tard, tout étonnée, assise sur un bloc de beurre.

Certaines réussites en milieu scolaire urbain défavorisé sont elles aussi de petits miracles. À l'analyse on s'aperçoit que des conditions favorables ont permis cette magie.

LES CONDITIONS FAVORABLES AUX MIRACLES

La plus importante est d'y croire

Cet objectif est assez rapidement atteint. Ceux et celles qui vont travailler en milieu difficile y croient. Mais encore faut-il y croire avec réalisme.

Sans se laisser manger le cœur. Très brutalement plongé dans l'univers dur et presque insoutenable dans lequel vivent certains élèves, les éducateurs non préparés sont accablés et en perdent souvent leurs moyens. En milieu scolaire urbain défavorisé, il faut vite apprendre à se mettre entre parenthèses, à savoir compatir, sans s'apitoyer, et à comprendre sans excuser. L'aisance avec laquelle nous saurons composer avec les acteurs de ce curieux théâtre nous permettra de mettre toute notre énergie là où elle doit être: dans les solutions. La raison de cette distanciation s'explique facilement. Si on peut se douter que certains événements traumatiques auront de l'effet sur le développement de l'enfant, on ne peut savoir ni l'effet, ni sa répercussion à long terme. Quand on fouille l'histoire de certains, on ne comprend pas qu'ils ne se soient pas suicidés, alors que d'autres parlent de le faire pour des raisons qui nous échappent. Nous avions à l'école un enfant grand brûlé: il suffisait de l'observer quelques minutes pour voir à quel point il avait réussi, malgré tout, à conserver un équilibre. Nous savions même que, grâce à cet accident, cet enfant était devenu une personne exceptionnelle.

Il ne semble pas très sérieux de parler de miracles dans des structures où l'on essaie d'éliminer l'aléatoire pour installer des règles claires. Mais l'un ne contredit pas l'autre. Nous avons tous connu des milieux où l'énergie est présente, le talent, l'envergure, et où tous les membres de l'équipe n'arrivent pas à se mobiliser vers une action commune positive. Nous avons aussi vu d'excellents leaders ne pas être entendus, d'excellents projets ne pas se réaliser… En somme, des milieux sans mobilisation. Nous pouvons tout de suite chercher à décrire cette magie de la mobilisation, puisque c'est elle qui fait la différence. Pourquoi tout à coup les membres d'un groupe décident-ils de se lier ensemble pour atteindre un objectif? Pourquoi la mobilisation est-elle possible dans certains milieux et pas ailleurs? Elle semble réalisable là où plusieurs conditions favorables sont réunies. Ces conditions sont toutes liées entre elles. Un bon leader n'y arrivera jamais sans équipe et une équipe dynamique avec un gestionnaire tyrannique ou amorphe ne peut pas non plus réussir.

Les autres conditions favorables aux miracles:

- des maîtres et des professionnels exceptionnels,
- un projet mobilisateur,
- une problématique bien ciblée,
- des mécanismes de consultation continue,
- une diffusion souple de l'information,
- un milieu d'apprentissage stimulant,
- une équipe stable.

DES MAÎTRES ET DES PROFESSIONNELS EXCEPTIONNELS

Un enfant de bonne famille a plus de chances de réussir dans n'importe quelle école, avec n'importe quel maître. Surtout aujourd'hui où la transmission des connaissances est facilitée par le fait que les parents sont assez scolarisés, et ce, même dans les milieux modestes. Les éducatrices de la maternelle en témoignent: de plus en plus d'enfants savent lire avant la fin de l'éducation préscolaire. Ces enfants pourront devenir médecins, cinéastes, informaticiens, même si l'école qu'ils auront fréquentée n'était pas la plus efficace.

Les excellents maîtres doivent donc enseigner dans un milieu difficile, là où, parfois, on ne croit pas à l'école, là où il arrive que le modèle éducatif offert dans le cadre familial s'oppose au modèle du milieu scolaire, ce qui suscite à l'occasion blâmes, critiques négatives, préjugés contre le personnel et contre la direction. Dans ces milieux, il faut savoir enseigner et éduquer de façon magistrale. Il faut savoir affronter le courant, tourner la barque vers la rive, stopper une course à la dérive qui semble inexorable.

Seuls des maîtres et des professionnels exceptionnels arriveront à ne pas déroger des objectifs fixés par l'école, tout en acceptant les élèves et leurs familles sans préjugés. On peut comprendre (ce qui ne veut pas dire tout accepter) que certains parents, de par leurs expériences passées, leur manque d'information, leur manque de réussites personnelles, peuvent en vouloir à l'école. Mais rien ne peut justifier qu'un éducateur du milieu scolaire puisse ne pas être aimant, accueillant, compréhensif.

Cela n'exclut pas de se faire respecter et de dire ce que l'on pense franchement avec tact et discernement; il faut toujours avoir l'intention bien arrêtée d'aider les personnes.

Ici, l'air de rien, on touche à un point essentiel de la réalisation des miracles.

On a vu des enseignantes et des enseignants humiliés par le père ou la mère d'un élève, ne pas tomber dans le panneau de cette fausse arrogance et réussir, sans humilier à leur tour, à amener ce père ou cette mère à une meilleure collaboration. Personne ne perdait la face. L'estime personnelle n'en souffrait pas trop. Et le problème se réglait presque amicalement. Comment s'y prenaient-ils?

Comment s'y prennent-ils ceux qui arrivent presque toujours à régler les crises en évitant les conflits? Ils ont en commun une vision des autres qui leur permet de comprendre, malgré les apparences, le degré de souffrance des personnes. Ils savent que derrière les blâmes ou l'agressivité, il y a souvent un manque d'estime de soi, un sentiment de culpabilité, ou d'autres douleurs secrètes. Ils savent que la méchanceté gratuite et les mauvaises intentions sont rares.

En cas de crise, nous allons dire une évidence: celui des deux qui doit avoir le plus de sagesse est l'éducateur. Cela semble si simple, mais curieusement, certains font disparaître les problèmes et l'agressivité, alors que d'autres les créent et ne le savent pas. Et parfois, ils ne veulent pas le savoir. Ils se croient malchanceux ou mal lunés, mais en fait, ils sont malhabiles et manquent de maturité. Ils ne voient pas que, d'année en année, ce qui leur arrive à eux est toujours problématique, alors que les autres, pour la plupart, avec les mêmes élèves, les mêmes familles, s'en sortent très bien. Mais il n'y a pas d'autres solutions que celle de faire preuve de sagesse.

On peut comprendre le manque d'expérience de certains éducateurs, leurs maladresses, car ce n'est pas facile de dire la vérité sans blâmer. Mais l'école reste la mieux placée pour aider des familles à remettre en question certaines de leurs pratiques. Il faut vraiment des maîtres exceptionnels pour les guider dans ces changements.

Bien sûr, les maîtres font apprendre, c'est leur premier rôle. Et l'apprentissage est une clé en or pour éduquer. Les enseignants et les enseignantes connaissent la richesse de l'outil que constitue l'apprentissage pour amener les élèves à développer leur esprit. Les mathématiques en elles-mêmes semblent servir peu dans la vie, mais l'entraînement qu'elles donnent à la pensée est indispensable. Il s'agit d'une clé en or qui devrait mener à l'ouverture d'esprit, au pouvoir de créativité, à l'autonomie dans la façon de régler certains problèmes, à l'autodiscipline; en jargon pédagogique, il s'agit d'un moyen privilégié pour amener les élèves à acquérir des connaissances, des attitudes et des habiletés.

Dans un milieu scolaire urbain défavorisé, la force de l'apprentissage risque d'être compromise si la famille n'est pas convaincue de ses immenses possibilités. Un maître qui ne sait convaincre les sceptiques (et ce n'est pas la majorité des familles, loin de là), dépensera beaucoup d'énergie inutilement. En fait, 90 p. 100 de son temps et de sa patience risque d'y passer. L'enseignement demande trop d'énergie aujourd'hui pour prendre un tel risque. En milieu urbain, le rapport positif avec les familles difficiles ne peut pas être une option. Il faut pouvoir se les associer, il faut savoir s'en faire des alliés.

Photo: Denis Garnu

Dans les milieux, donc, où les préjugés favorables à l'école sont très forts, les élèves réussissent généralement assez bien. En milieu urbain défavorisé, la réussite scolaire dépend souvent de l'école elle-même. Le défi est de taille. Il faut créer un environnement qui aura une répercussion aussi forte dans la vie du jeune, et parfois même plus forte dans certains cas, que ce qu'il vit en dehors de l'école. Sans concertation, des enseignants et des professionnels, même exceptionnels, ne pourront rendre possible cette mission sociale de l'école.

Un projet mobilisateur

Dans la plupart des écoles, bâtir le projet éducatif a eu un effet rassembleur. C'est d'ailleurs l'objectif premier de tout projet éducatif. Malheureusement, dans certains milieux, on lui a accordé un caractère de permanence très illusoire. Un projet éducatif, c'est d'abord et avant tout une occasion, celle de définir, d'orienter, de choisir, en fonction des forces en présence, la route que l'on veut prendre pour aller vers un point précis. Il faut s'engager à fond dans un processus qui n'a de valeur qu'à un moment précis, dans un environnement précis avec des personnes précises.

Il suffit parfois qu'une ou des personnes-clés quittent l'école — un groupe de parents qui participent activement, un membre de la direction, un enseignant « leader » ou un conseiller pédagogique très engagé — et le projet éducatif, à moins qu'il ne s'agisse d'écoles à vocation particulière, est souvent mis en dormance. Parfois, il suffit de peu de temps pour que les membres du personnel ne sachent plus trop que répondre quand on les questionne sur le projet. Ces éléments prouvent que le projet est le fruit d'une démarche faite par un groupe à un moment donné. Dès qu'une clé est manquante, on ne peut plus ouvrir les mêmes portes, mais toutes les portes ne sont pas condamnées. D'autres « leaders », d'autres visionnaires viendront observer durant cette période de dormance les forces du milieu, ses besoins, et rassembleront à nouveau autour d'une problématique les diverses personnes qui seront encore une fois mobilisées.

On peut comprendre que certains milieux souffrent de telles turbulences. Surtout là où on a vécu de fréquents changements au niveau de la direction. Mais en général, là où la majorité des membres d'un groupe reconnaît un leader positif, ils acceptent de découvrir un autre pan du monde dans lequel ils vivent.

Dans ces milieux en mouvance, ceux qui souffrent le plus des changements sont ceux qui croyaient avoir trouvé! Trouvé une manière de faire, trouvé une méthode, trouvé un groupe, trouvé un climat... Ceux-là acceptent difficilement la période de dormance, la transition. Ceux-là peuvent parfois nuire à une nouvelle mobilisation de l'équipe. Il faudra un directeur ou une directrice capable de respecter les déceptions, les inquiétudes; habile à utiliser au maximum les forces développées grâce au projet précédent; prêt à bâtir à partir de ce qui était déjà en place. Le projet éducatif devient alors la plus belle occasion pour mobiliser une équipe-école et lui redonner le goût de poursuivre la tâche entreprise mais différemment.

Par exemple, si dans un milieu, à cause du contexte favorable, on a misé sur l'utilisation des nouvelles technologies, cette orientation de base sera maintenue, même si de nouvelles personnes viennent en changer la couleur. Le projet éducatif variera en fonction des forces de ceux et celles qui participent à sa réalisation. Et, quoi que l'on pense, les meilleurs projets tableront toujours sur les forces et les intérêts personnels des personnes en place. « Une organisation saine et bien adaptée s'appuie sur l'équilibre personnel de ses employés à tous les niveaux plutôt que sur les talents exceptionnels de ses hauts dirigeants. » (*La gestion de soi dans les organisations*, p.32). C'est pourquoi les projets imposés de l'extérieur (commissaires, groupes politiques et autres) avortent si souvent.

Un projet mobilisateur permettra à chacun des participants de sentir qu'il peut conserver une manière personnelle d'agir, que sa participation est indispensable, que la cible retenue à la suite d'une démarche consensuelle n'est plus négociable.

Le meneur d'un tel projet accordera des droits que les membres de l'équipe doivent apprendre à s'accorder les uns aux autres :

- le droit à l'erreur;
- le droit au désistement avec l'engagement de ne pas nuire à une démarche amorcée par la majorité;
- le droit de choisir son champ de développement pour répondre aux exigences du projet.

Le droit à l'erreur est bien peu présent dans le milieu scolaire : les maîtres sont souvent d'anciens très bons élèves qui n'ont pas été vraiment forcés de faire face à l'échec, de vivre avec leurs erreurs. Cela crée parfois des difficultés importantes lorsqu'il faut intervenir de façon souple relativement aux différents styles d'apprentissage des jeunes et aux imprévus de la vie des quartiers défavorisés. Il leur faut souvent découvrir qu'ils n'ont pas à avoir peur de leurs « faiblesses », que s'évaluer soi-même sévèrement ne doit pas les paralyser mais plutôt les aider à trouver des solutions. Il faut apprendre à accepter toute critique qui permet de s'améliorer. « La capacité de tirer des leçons de nos actes [...] joue un rôle déterminant dans le développement de nos compétences et de notre savoir-faire » (*La gestion de soi dans les organisations*, p.149).

Le droit au désistement. On accorde peu ce droit et pourtant, certains en ont un réel besoin. Cependant, il sera assorti à l'obligation de ne pas nuire à la démarche consensuelle. Souvent, quand les résultats espérés se concrétisent, ceux et celles qui se sont retirés se rallient et deviennent de très grands collaborateurs.

Le droit de choisir son champ de développement pour répondre aux exigences du projet. Une reconnaissance profonde des forces des personnes en place est alors indispensable.

« L'estime [...] joue un rôle prépondérant dans le fait que l'employé sera motivé ou non, à son travail » (Beauchamp, J.Y. *La gestion motivationnelle*, p. 46).

Il faudra donc encourager les personnes qui ont des passions à les développer et à les mettre au service de la communauté. Et puisque le perfectionnement par les pairs est de loin le plus efficace, il faudra aussi faciliter et encourager les

échanges d'idées entre les membres de l'équipe qui ont des intérêts communs. Les offres de ressourcement faites par des groupes comme le Centre des enseignants et des enseignantes (CEE) à Montréal ont une cote de popularité chez les enseignants et les enseignantes qui prouvent bien que les services offerts répondent à de réels besoins. Par contre, il faudra que certains outils de base soient partagés par tous, la conseillance pédagogique joue alors un rôle primordial.

Il faut qu'un projet donne à chacun la conviction qu'il en sortira grandi, plus expérimenté et presque transformé par l'aventure, parce que les motifs réels de toute mobilisation sont d'abord personnels.

Cette concertation sera difficile à établir sans la présence d'un leader que ses troupes reconnaissent clairement. Il faudra trouver quelqu'un qui puisse non seulement amener les membres de l'équipe et de la communauté à faire consensus sur des points cruciaux de la vie scolaire, mais aussi amener les membres du personnel de l'école à se considérer comme des modèles et des exemples, et à faire tout en leur pouvoir pour donner aux jeunes le goût de grandir.

« [...] un leader doit être capable d'affronter les enjeux posés par la condition humaine, y compris la peur de la mort et la peur de la vie, [...] d'aborder des questions comme la moralité, la responsabilité et l'engagement, et de devenir un rôle modèle pour les autres » (Thierry C. Pauchant. *La quête de sens*, p. 160). Il essaiera de comprendre son propre esprit, ses propres perturbations et ses propres préjugés, il sera son premier sujet d'observation et de critique.

Un leader doit savoir lire et traduire les besoins, parfois opposés, des différents groupes de la communauté. Il devra aussi se faire entendre de toute la communauté qui gravite autour de l'école. L'école a besoin des organismes communautaires pour réussir. Ceux-ci doivent se sentir accueillis et « exploités » de façon positive dans l'école; le milieu scolaire lui, doit se sentir protégé contre certains « envahisseurs » communautaires en mal de « nouveaux projets ».

Ce n'est pas là un rôle facile, mais s'il faut, en milieu scolaire défavorisé, des maîtres et des professionnels exceptionnels, il faut des directeurs et directrices qui tendent à vouloir le devenir. Leurs qualités de rassembleur rassureront l'équipe quant à la faisabilité d'un projet.

Une problématique bien ciblée

Dans les projets qui ont réussi, l'équipe-école a généralement pu cibler le bon problème.

Par exemple, dans un milieu scolaire, les élèves avaient en moyenne 8,3 jours d'absence chacun, cinq ans plus tard, les statistiques révèlent que chaque élève a en moyenne 1,6 jour. Et pendant 5 ans, on a très peu parlé d'absentéisme. Il a surtout été question de faire aimer l'école. De donner aux élèves le goût d'y venir. Dans les milieux défavorisés, les élèves qui s'absentent le font souvent à la requête de leurs parents, dans certaines familles même, les parents se prêtent à la volonté des jeunes. Ce sont donc les jeunes qu'il fallait influencer, qu'il fallait convaincre. Et cela a marché au-delà de toute espérance.

Autre exemple : le niveau de violence verbale et physique était très élevé autant de la part des élèves que de certains parents, et certains membres du personnel se laissaient influencer. On aurait pu avoir recours à des comités de réflexion, des experts qui nous auraient soumis des plans d'action, on aurait pu tergiverser sur les jouets violents et sur la télé agressive (ce qui n'est pas un faux problème), mais les membres de l'équipe ont plutôt approfondi deux aspects de la problématique :

- l'instauration d'un modèle de communication efficace et serein. En réglant chaque problème en équipe et en profondeur, le niveau de violence a diminué de façon sensible.
- le sentiment d'impuissance que fait vivre la violence, en éliminant la peur par des moyens tout aussi sécuritaires que respectueux des élèves et des familles.

Mais des exemples, il y en a tant et plus...

Du point de vue des apprentissages scolaires, on a vu une amélioration fulgurante des résultats dans certaines écoles; ici, on a appliqué de façon rigoureuse l'approche cognitiviste; là, la pédagogie du projet; dans une autre école, la conseillère pédagogique a veillé de façon systématique à la mise à jour de l'enseignement des mathématiques... Des façons de faire différentes, mais des réussites, partout où il y vitalité, créativité et mobilisation. Les projets de l'école montréalaise en sont une preuve éclatante : ils ont laissé aux établissements le soin de préciser les cibles et les moyens d'action. Et les résultats dans certains milieux sont spectaculaires. Mais pour arriver à déterminer de façon claire les problèmes particuliers d'un milieu et à réajuster le tir chaque fois que cela est nécessaire, deux outils sont indispensables : une consultation continue et une diffusion souple de l'information.

Des mécanismes de consultation continue

L'abus de la consultation et le mauvais emploi de cet outil pourtant indispensable à toute démarche de groupe ont amené beaucoup de désillusions dans tous les milieux. Quand y a-t-il véritable consultation ? Et, dans le milieu scolaire, existe-t-il encore des sphères pour lesquelles l'équipe a réellement le pouvoir de changer les choses. Même à l'échelon plus avancé des structures, les gestionnaires peuvent-ils influencer le cours des événements ?

Les désillusions amènent plusieurs membres des équipes-écoles à voir les consultations comme des subterfuges pour s'associer les récalcitrants ou pour laisser croire que les décisions viennent de la base.

« Le seul usage efficace du pouvoir consiste à l'employer comme un instrument au service des personnes dépendant de nous » (tiré de *La gestion de soi dans les organisations*, p. 179).

Et plus loin, on peut lire : « Plus grand est le pouvoir que nous déléguons et plus le nôtre s'accroît en même temps. »

La consultation conserve donc ses lettres de noblesse quand le « pouvoir » sait l'utiliser.

Comment ? Entre autres, en disant la vérité : S'il n'y a pas de choix, il n'y a pas de consultation.

Ou encore, en étant de façon continue attentif à tout commentaire, à toute critique, à toute suggestion. Pour cela, il faut savoir écouter. Non pas que tout caprice doive être assouvi, au contraire : l'écoute et l'observation permettent de faire la différence entre les caprices et les réels besoins. En fait, l'écoute et l'observation favorisent la consultation continue. Quand un gestionnaire arrive à traduire pour son équipe une problématique et qu'il vérifie favorablement auprès d'elle la validité de sa lecture de la situation, il a réussi « à consulter » ... Sa crédibilité grandit au fur et à mesure que le milieu se sent compris. Plus il partage le pouvoir, plus il en a.

Photo : Denis Garon

Cette approche spontanée n'empêche en rien l'utilisation des mécanismes habituels de consultation : sondages, comités consultatifs, etc. Mais en général, dans les milieux où les membres d'une équipe se sentent considérés, ils ne s'inquiètent plus de la tournure des événements.

Cela est vrai autant pour les parents que pour les professionnels et les élèves. Cependant, ceux qui ont besoin de s'en mêler davantage doivent pouvoir le faire. Ce sont souvent les personnes les plus engagées. C'est pourquoi, certaines réunions offertes librement peuvent répondre à ce besoin légitime de la part de membres de l'équipe. « Toutes les personnes intéressées par le nouvel horaire sont bienvenues à une rencontre tel jour, à telle heure... La rencontre de consultation et de recherche d'idées sera animée par le ou la responsable du dossier : [M. ou Mme....] »

Il n'y aura peut-être que dix ou douze personnes, mais elles participeront très activement et leurs commentaires permettront d'éviter certaines erreurs. Cette approche ne donnera cependant de bons résultats que si, à la suite de ce genre de rencontres, l'information est bien diffusée auprès des autres membres de l'équipe.

Une diffusion souple de l'information

La vitalité d'un milieu bien informé augmente de façon exponentielle. Il suffit de mettre en place quelques organes de transmission de l'information sûrs et l'effet est presque immédiat : l'intérêt est suscité. On ne soupçonne pas l'importance que peut revêtir le fait de consacrer de l'énergie et du temps à soigner l'information.

Un bulletin qui parvient régulièrement dans les familles donnera une image de l'école au service de la communauté, rassurera les parents quant aux activités offertes, aux valeurs transmises et rassemblera les énergies sans trop en dépenser.

Dans l'école, le partage des bons coups, des consensus, des règles claires de fonctionnement soulève un vent d'énergie qui empêchera le pouvoir négatif de rayonner. Dans tous les milieux, un leader qui ne veut pas (ou qui ne peut pas) se servir de sa force pour faire le bien, sèmera le trouble. Un leader n'est jamais neutre. Et l'énergie négative d'un seul leader mal dirigée peut faire taire l'énergie positive de toute une équipe. Un éducateur d'un milieu difficile s'amusait à répéter un proverbe africain (et j'espère qu'il le répète encore) : « Un arbre qui craque fait plus de bruit que la forêt qui pousse. » La diffusion de l'information permet de répandre la rumeur que, malgré quelques craquements, la forêt continue de bien pousser.

Photo : Denis Garon

Pour qu'elle soit lue, une information doit être brève, claire, et idéalement, relaxante. Surtout en ces temps où l'information fuse de toute part.

Récemment, à la télévision, on a pu voir une publicité qui faisait un clin d'œil à la communication efficace. Une dame assise sur un banc public voit un homme de l'autre côté de la rue lui faire de grands signes désespérés, elle regarde à gauche, à droite, dans la rue, elle sent bien que le message est important mais ne comprend pas. Arrive alors une autre personne qui vient se placer à côté de l'homme, elle tient une affiche avec une flèche pointant vers le haut. La dame sur le banc lève la tête et se déplace juste à temps, un piano tombe du ciel et s'écrase sur le banc vide.

Une communication efficace permet d'atteindre des buts. Elle tient compte du destinataire, de son style d'apprentissage, du peu de temps dont il dispose, de son besoin de détente. Plus une communication arrive à traiter des choses sérieusement sans se prendre au sérieux, plus elle sera attendue.

Dans les milieux mobilisés, on trouve donc non seulement des outils d'information officiels : bulletins d'information adressés au personnel, aux parents, des réseaux de communication utilisant les nouvelles technologies, des réunions, des expositions, des vidéos, etc., mais aussi un style de communication. Ce style influe sur les interactions de tous les partenaires. Il permet la communication. Tous les acteurs en cause savent que s'ils ont à exprimer un point important, il y aura une place pour le faire et une manière de le faire.

Une équipe stable

Rester ou partir ? C'est la question d'avril à l'heure de l'opération Sécurité d'emploi.

Hormis quelques personnes qui croient faire disparaître leurs problèmes en changeant de lieu de travail, la plupart des enseignants et des enseignantes qui se sentent importants dans l'organisation et soutenus dans les moments difficiles souhaiteront rester membres de l'équipe-école.

Dans les milieux urbains difficiles, le soutien est aussi indispensable que l'accompagnement professionnel. Le sentiment de pouvoir s'appuyer sur l'expertise de plus anciens collègues fera que les jeunes enseignants décideront de poursuivre leur carrière dans ces milieux. En somme, s'il faut des enseignantes et enseignants exceptionnels dans ces milieux exigeants, ceux et celles qui restent par choix ont déjà l'étoffe de très grands maîtres.

L'école doit se donner un plan pour accueillir et soutenir les débutants chaque fois que cela est nécessaire. Certaines étapes cruciales doivent être préparées avec soin : la première rencontre de parents, la première remise des bulletins, la rédaction de plans d'interventions, les interventions elle-mêmes, et, bien sûr, un mentor doit accompagner l'enseignant tout au long de l'année en vue de l'atteinte des objectifs des programmes d'études.

Inversement, les enseignants et les enseignantes d'expérience apprécient le dynamisme et la vitalité des nouveaux venus. À leur contact, la passion du travail se trouve parfois ravivée.

Un tel soutien mutuel, joint à un climat qui donne l'envie de se rendre au travail, assure une stabilité dans toute l'équipe. Chacun a besoin de se sentir non pas indispensable mais nécessaire.

Au mois de juin 1997, on a vu à l'émission Découvertes, un reportage bouleversant sur les manchots empereurs. Ces animaux survivent au pôle sud sous des vents de 160km/h et à une température de 70 degrés Celsius sous zéro. Ils marchent collés les uns contre les autres en cercles très serrés. Les manchots du dernier rang, le plus exposé au grand froid et aux vents, sont régulièrement relayés par les manchots du centre qui ont refait le plein d'énergie, protégés par la chaleur des autres. Ce sont eux qui prennent le relais et servent de barrière contre le froid pendant que d'autres se réchauffent.

Une équipe, c'est beaucoup plus qu'un rassemblement de personnes. Une équipe, c'est souvent la différence entre rester ou partir…

Le vrai miracle

Bien que nous ayons tenté de décrire ici des conditions pouvant favoriser la réussite d'un projet éducatif, nous devons convenir qu'il n'y a pas de recettes miracles, pas de tables des matières, pas de 1, 1.1, 1.2, pas de petits a, b, c,… Plusieurs éléments doivent être réunis et la considération des uns avec les autres, de leurs liens, de leurs interdépendance, permet de réussir là où on croyait la chose impossible. Marguerite Yourcenar citait les Grecs : « On ne peut cueillir une fleur sans déplacer une étoile ». Le célèbre effet papillon : tous les gestes même les plus simples, influent sur l'ensemble de la communauté. C'est pourquoi il faut tendre à agir à bon escient et à faire en sorte que chacun fasse de même…

Malgré les aléas et les impondérables d'une mission en milieu scolaire défavorisé, une certitude demeure : on fait moins d'erreurs quand on a une vision des autres qui permet de comprendre, malgré les apparences, leur degré de souffrance. Se souvenir que derrière le blâme ou l'agressivité, se cachent souvent un manque d'estime de soi, une culpabilité, ou d'autres douleurs, aide à agir; se rappeler que la méchanceté gratuite et les mauvaises intentions sont rares, aide à ne pas se sentir visé. Alors les compromis deviennent possibles. Il n'y a plus de place pour la rigidité et l'entêtement. Les décisions se révèlent être de plus en plus sages.

Lyse Desroches, maintenant conférencière et formatrice, était directrice d'école à la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

BEAUCHAMPS, Jean-Yves. *La gestion motivationnelle*, Montréal, Les éditions Québecor, 1990, 124 p.

CORMIER, Solange. *La communication et la gestion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, 256 p.

DE COURCY, Gaston. *Comment gérer la créativité?*, Montréal, Les éditions Agence d'ARC, 1992, 393 p.

DE WAEL, MORVAL, et SHEITOYAN. *La gestion de soi dans les organisations*, Éditions d'organisation, 1992, 190 p.

HOUDE, René. *Des mentors pour la relève, Montréal*, Les éditions du Méridien, 1995, 253 p.

PAUCHANT, Thierry .C. et autres. *La quête de sens*, Montréal, Presses HEC, 1995, 359 p.

UNE ALLIANCE ? OUI, JE LE VEUX !

par Marie Labaie, Elaine Faille et Viviane Racette

Pour exercer une action éducative efficace auprès des enfants, la nécessité d'une alliance entre l'école et le milieu fait figure d'évidence. Paradoxalement, à l'épreuve de l'engagement dans l'action, cette évidence se fragilise : doutes, incertitudes, blessures affectives et inévitables remises en question. Nouer une alliance, comme en amour, c'est un rendez-vous de désirs où chacun veut être apprécié et se rendre au plaisir. Au fil du quotidien, à l'épreuve du temps, nouer une alliance se révèle une titanesque entreprise communautaire. À l'instar de Francesco Alberoni[1], nous croyons qu'une alliance naît d'un mouvement collectif où s'entrecroisent des rapports de séduction et de force mêlés d'autant de bonnes intentions que de préjugés; rapports qui exigent de consentir à arrêter des choix revêtant les caractéristiques du dilemme. Les tiraillements sont nombreux et bien nourris par nos attachements personnels à nos valeurs, à nos conceptions, à nos règles, à nos lois et à nos interdits. Au fil de petits renoncements mutuels grandira lentement ce mouvement collectif jusqu'au mûrissage d'un nouveau rapport social : l'alliance communautaire !

Dans le présent article, nous voulons vous faire part de la réflexion et des apprentissages qui nous ont permis de commencer à explorer une voie de l'alliance communautaire. Nous le faisons avec modestie, sachant les tâtonnements qui persistent encore et sachant aussi fort bien que cette voie n'est qu'une parmi bien d'autres possibles.

Dans un premier temps, nous décrirons les attitudes et les comportements socioaffectifs qu'il nous a fallu apprendre à développer à travers les expériences de rapprochement école-familles-organismes communautaires. Surtout n'allez pas croire que nous les incarnons maintenant d'une façon transcendante… Malgré cela, dans un deuxième temps, nous tenterons de tracer les grandes lignes d'une approche relationnelle qui encourage l'engagement des différents partenaires. Enfin, nous voulons rendre hommage aux multiples tisserands de réseaux qui, en raison de leur rôle social ou d'une façon naturelle et spontanée, sont des médiateurs de conflits ou des catalyseurs de potentiels humains. Des gens à qui on reconnaît une aisance apaisante à porter les projets jusqu'à la célébration du succès.

LES APPRENTISSAGES INTÉRIEURS

La mise en œuvre d'un rapprochement entre des adultes ayant des préoccupations éducatives différentes selon leur rôle, leur éducation, leur système social ou culturel, voire leur religion, commence par un exercice de conciliation et de reconnaissance des compétences acquises à travers les expériences vécues. Pour traduire cette intention, nous partageons d'abord nos attentes avec des mots. Comme les mots sont compris différemment par chacun, les explications sont inévitables. Guy Ausloos, en affirmant la compétence des familles, conseille de miser sur le temps : *le temps du processus*. « Ne pas se centrer sur les contenus mais sur le processus. Les contenus sont toujours figés dans le temps; ils traduisent ce qui s'est passé avant… Le processus regarde l'avenir, il ne s'arrête jamais[2]. » Nos attitudes d'écoute et nos habiletés de communication sont mises à l'épreuve. Il est évident que la peur du jugement et la peur d'être dominé sont au rendez-vous surtout si les rencontres se déroulent à l'école, lieu traditionnel de l'évaluation et de l'erreur soulignée en rouge. Exprimer à haute voix ses perceptions, ses doutes, ses anxiétés, ses désaccords demande du courage mais transforme déjà la relation. Car nous pouvons discuter sans fin du sens d'un mot, mais nous pouvons éviter de reconnaître une émotion authentique lorsqu'elle est verbalisée. Au contraire, le silence renie l'individualité, ternit les échanges de points de vue, rend les explications superficielles et censure la créativité. Nous avons dû apprendre la dynamique des échanges d'idées et apprendre à distinguer les silences blessés des silences réfléchis. Nous avons dû apprendre à lire les yeux, les mouvements des épaules ou des sourcils, les reculs sur la chaise ou les croisements des bras… Nous avons dû éviter le vocabulaire « de tête » et chercher à adopter celui « du cœur ». Le pouvoir sur les mots a été abandonné au choc des idées dans un effort d'accommodement mobilisé par l'amour des familles et des enfants. Nous avons dû développer aussi notre capacité de nommer nos besoins et de cerner ceux des parents ainsi que ceux des différentes personnes au sein de l'école ou des organismes communautaires. Il a fallu établir entre nous une relation de confiance et parvenir à créer un climat convivial. Il n'est pas facile de maintenir un climat d'ouverture à l'autre et de respect de ses interdits, pas facile d'alimenter la motivation à travailler ensemble malgré les embûches et les erreurs commises, pas facile d'éviter les reproches et la recherche de coupables devant les déceptions. Mais, doucement, avec le temps, chacun se sent respecté dans sa différence et se risque à se mesurer à l'autre tout en apportant des idées nouvelles; le travail en équipe s'amorce en saisissant les occasions de collaborer. Les découvertes sont nombreuses et, comme appelées par le hasard, elles surviennent juste au bon moment. Les complicités grandissent ainsi, avec le plaisir de travailler en complémentarité, et parfois en devinant les pensées de l'autre : perle brillante juste au coin de l'œil. Le respect s'accroît tellement que notre regard sur la différence amenée par l'autre se transforme. Grâce à la coopération, voilà que les rapports deviennent égalitaires. C'est un autre paradoxe de l'alliance : il y a égalité dans la différence ! Toutes les personnes-ressources sont mobilisées vers un projet commun avec le souci de l'intérêt général.

À ce stade, nous aimerions d'abord procéder à une courte analyse de la philosophie ou de l'esprit dans lequel ces projets devraient naître, puis donner un très bref aperçu des projets mis en œuvre avec les parents et les partenaires issus des organismes communautaires.

UNE APPROCHE VISANT À DONNER DU SENS À L'ENGAGEMENT

Malgré notre conviction que l'alliance entre l'école, les parents et le milieu est essentielle pour mener à bien la tâche éducative dont nous sommes responsables, le désintérêt, l'éloignement ou parfois l'hostilité ouverte de certains parents envers l'école nous ont mis sur la piste de sérieuses remises en question de nos manières d'entrer en contact avec les familles de milieux défavorisés. Il n'est pas question ici de critiquer le travail énorme fait dans certains milieux. Nous voulons seulement continuer de réfléchir en profondeur sur les approches à privilégier avec les groupes les plus difficiles à atteindre.

Il faut bien admettre que la tâche de rapprochement est énorme. La réticence des parents de milieux défavorisés s'explique par leur propre parcours scolaire, bien souvent construit en accumulant des difficultés et des échecs. Cette réalité les a profondément marqués et justifie leur peu d'intérêt et certains sentiments de frustration, de colère et de méfiance qu'ils éprouvent. Dans les milieux allophones, les parents sont extrêmement exigeants envers leurs enfants. Il n'est pas rare qu'ils leur demandent de bien réussir à l'école tout en collaborant activement aux tâches familiales. Les enfants incarnent une assurance de réussite de l'expérience migratoire et une assurance d'ascension sociale. Toutefois, les parents sont très souvent incapables de les aider sur le plan scolaire parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue d'usage de l'école. Comment nous allier à ces familles ? Quelles approches devrions-nous privilégier ?

Comme nombre de personnes-ressources du milieu scolaire, nous avons tenté une approche que nous pourrions qualifier d'« éducative-pédagogique ». Cette approche consiste à nous présenter comme les détenteurs du rôle d'éducation, les spécialistes qui connaissent la pédagogie, le développement de l'enfant ainsi que les plus récentes méthodes d'apprentissage. Nous avons reçu une formation appropriée qui confirme notre compétence. Suivant cette approche, nous invitons les parents à l'école et nous leur transmettons nos connaissances et nos conseils en espérant qu'ils y trouveront de quoi aider leur enfant. Survient-il une difficulté ? Alors, à la demande des parents, nous les dirigeons vers un spécialiste, vers certains organismes institutionnels ou communau-

taires à l'extérieur de l'école, et ce, pour mieux répondre à différents besoins ou pour résoudre certains problèmes qu'éprouve leur enfant. Du point de vue d'un parent au passé scolaire douloureux ou d'un autre qui idéalise l'avenir social qu'offre l'école à son enfant, cette méthode est quelque peu désespérante. À certains égards, elle met l'accent sur l'incompétence des familles, sur les difficultés et les échecs scolaires, donc sur des caractéristiques personnelles jugées non désirables. Le recours aux services que fournissent les organismes communautaires est alors perçu comme une nécessité d'ajouter un ou d'autres spécialistes pour combler les lacunes familiales. Le rapport qui s'installe est celui de l'aidant à l'aidé et n'a rien d'égalitaire. Cette approche se présente comme un mouvement dont nous sommes le centre et qui doit rayonner vers l'extérieur. Curieusement, les parents viennent de moins en moins nombreux aux invitations que lance l'école, et cela se révèle d'autant plus vrai que les années de scolarité de l'enfant s'accumulent. Cette tendance au désengagement nous a incitées à rechercher une autre manière de nous rapprocher des parents et du milieu.

Nous avons exploré une approche humaniste et remis en cause notre regard sur les autres : les parents et les partenaires des organismes communautaires. Nous les avons questionnés, avons pris le temps de les découvrir, de les comprendre et de les apprécier d'une manière personnelle. Avec un temps pour nous dire et nous connaître, grandissait notre découverte des compétences des familles et des personnes-ressources du milieu. En fait, devant un problème de leur enfant, les familles bénéficiaient de renseignements qui nous échappaient. Les parents lui reconnaissaient des qualités que nous apprenions à découvrir grâce à eux et, ma foi, ils nous proposaient des attitudes à adopter pour « bien le prendre » qui se révélaient très efficaces. En faisant place à leurs points de vue ou à celui d'un éducateur du centre des loisirs fréquenté le samedi, nous nous ouvrions à une relecture des situations qui nous a graduellement convaincues qu'il y a peu de problèmes qu'une famille ne peut résoudre. Comme le dit si bien Guy Ausloos : « Parler de famille compétente est donc une façon de rendre à la famille sa compétence plutôt que de considérer ses manques.[3] »

Maintenant, bien que nous soyons toujours attachées à la diffusion de nos modèles éducatifs, nous envisageons les situations en prenant en considération d'abord les connaissances et les expériences des parents et des autres membres de notre milieu qui participent à l'éducation des enfants. Pour y arriver, nous nous efforçons de conserver un regard authentique sur l'autre, c'est-à-dire une reconnaissance de ce qu'il apporte avec lui et un grand respect pour la valeur de son regard sur l'enfant. Quelles sont ses conceptions et ses perceptions de la situation ? Quels sont ses principes éducatifs ? Que veut dire le mot *autonomie* dans sa culture familiale ? Sommes-nous capables d'accepter la différence ; par exemple, de reconnaître et d'accepter la femme, la mère sous le voile ? Pouvons-nous voir le parent compétent en dépit du fait qu'il soit allophone ou analphabète ? Et si oui seulement, alors « nous voulons » une alliance et un projet commun, parce qu'ainsi notre engagement prend tout son sens.

Les tisserands de réseaux

Au fil des projets qui naissent, les alliances se font et se défont. Il est essentiel de respecter le droit à la rupture. Quand le rapport énergie investie et plaisir retiré ne crée plus de synergie, une mouvance des personnes engagées dans un réseau communautaire est naturelle. Comme le brassage que provoque le déplacement des glaces au printemps : ce faisant, elles apportent beaucoup d'oxygène à l'eau du lac. La mobilité des personnes-ressources permet aussi d'élargir le réseau. Pour cette raison, dans le respect de la complémentarité des compétences, il est souvent de mise de clarifier les rôles tout en assurant une certaine rotation des responsabilités. Un réseau communautaire réellement vivant acquiert le réflexe d'entretenir des modes variables d'interactions. Et, surtout, chacun des membres est soucieux de faire circuler l'information nouvelle et pertinente. Il existe dans chaque école, dans chaque organisme communautaire de véritables tisserands de réseaux qui savent naviguer sur la crête des structures organisationnelles et profiter de ce point de vue pour voir venir les sollicitations. Pour demeurer à l'affût des besoins des enfants et des familles du quartier, les tisserands de réseaux doivent avoir une connaissance des projets, des orientations, des désirs de maillage des milieux scolaire et communautaire. Ayant à l'esprit cette conception de projets en constante évolution, ils tissent des liens, des ponts entre deux instances souvent, difficiles à concilier, avouons-le. En effet, une véritable collaboration part nécessairement d'un point de convergence lors de l'analyse des problèmes à résoudre et se maintient grâce à une confiance mutuelle et à une certaine continuité dans le temps.

Désirer établir une collaboration avec des organismes communautaires nécessite pour l'équipe-école ou les parents une compréhension et une ouverture à des façons de faire parfois fort différentes. À long terme, le processus mène bien sûr à la réalisation de projets partagés qui ne sauraient survivre sans une vision d'ensemble des besoins de la communauté et des actions à engager. La mise en commun de connaissances et d'expériences de toutes sortes permet habituellement d'agir d'une manière profonde et durable, et ce, encore plus dans un milieu multiethnique où les familles sont isolées et difficiles à joindre. Avec adresse, les tisserands de réseaux se font miroir des relations qui se nouent et ils reflètent la compétence de l'autre. Ils savent motiver, valoriser et entretenir le feu sacré. Ils ont le don de s'adresser aux bonnes personnes au bon moment et de faire naître le désir : le désir de vivre l'expérience d'un café-rencontre entre immigrantes, le désir de faire vivre une expérience journalistique à des jeunes en laissant des experts de la chaîne de télévision Quatre-Saisons parrainer leurs tentatives d'écriture. Le désir de s'associer pour explorer l'éveil à l'écriture avec des enfants d'âge préscolaire, le désir d'explorer les ressources culturelles, artistiques et scientifiques de Montréal pour en révéler l'identité québécoise, etc. Ils savent saisir les occasions qui passent, motiver parents et personnel des organismes communautaires à se rapprocher de l'école ; ils savent surtout faire naître en chacun la fierté du succès des réalisations. Comme en amour, encore et toujours, ils alimentent le long rituel des échanges d'idées qui permettent de s'enrichir mutuellement. Dans le milieu pluriethnique et défavorisé de Parc-Extension à Montréal, l'école Barthélemy-Vimont compte de nombreux tisserands de réseaux : un directeur de loisirs communautaires, des enseignantes au cœur sur la main, un parent ayant des talents de traducteur, un autre parent conteur d'histoires, une conseillère pédagogique qui coordonne personnes et projets, une travailleuse sociale apparaissant presque par magie juste quand il le faut. La liste est longue comme autant de réponses aux nombreux appels. Il en va sans doute ainsi dans beaucoup de milieux défavorisés. La véritable richesse est une communauté qui fait alliance en éducation. Et pourquoi pas ?

Élaine Faille est agente de concertation à l'emploi de la Coalition Jeunesse du Parc-Extension, Marie Lahaie est directrice adjointe à l'école Barthélemy-Vimont de la Commission scolaire de Montréal et Viviane Racette est psychologue au Regroupement 6 de la Commission scolaire de Montréal.

1. ALBERONI, Francesco. *Le choc amoureux*, Pocket, éditions Ramsay, 1979.
2. AUSLOOS, Guy *« La compétence des familles. Temps, chaos, processus »*, Relations, ÉRÈS, 1995, p.33-p.29
3. *Ibid.*, p. 29

Références bibliographiques

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès, soutenir l'école montréalaise*, Québec, 1999.

Consolider la collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire : une mesure clé pour la réussite éducative des jeunes, (document de travail, octobre 1999).

SOCIÉTÉ DE FORMATION À DISTANCE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC SOFAD. *Éveil à la lecture et à l'écriture*, rapport d'atelier de travail, septembre 1999.

FAIRE APPRENDRE DANS DES CONDITIONS DIFFICILES

DES ÉCOLES RELÈVENT LE DÉFI

Lorsque l'on enseigne dans une école située dans un milieu défavorisé, il faut non seulement « faire plus » pour répondre aux multiples besoins des élèves, mais il faut « faire autrement ». Des moyens efficaces dans d'autres milieux ne le sont pas dans ceux-ci. De plus, les ressources doivent être utilisées à bon escient, c'est-à-dire qu'au lieu de les saupoudrer un peu partout, il vaut mieux les concentrer sur une action précise et travailler tous dans le même sens. Inutile de s'attaquer à tous les problèmes à la fois, il y en a trop et le risque de s'épuiser et de se décourager devant des résultats qui semblent lents à venir est toujours présent. C'est pourquoi les écoles qui décident de relever le défi font des choix et concentrent leurs efforts sur des points précis : apprentissage de la lecture, développement de compétences sociales, employabilité des jeunes, accès à la culture, collaboration avec les organismes du milieu, motivation des élèves par leur participation à la réalisation de projets particuliers, etc.

Les cibles d'intervention sont choisies en fonction des besoins du milieu, certes, mais également en tenant compte des compétences et des champs d'intérêt des personnes-ressources disponibles : enseignants, professionnels non enseignants, personnes des organismes du milieu, etc.

Nous vous présentons donc les expériences vécues dans trois écoles primaires et quatre écoles secondaires situées en milieu urbain défavorisé qui ont lucidement et courageusement pris la situation en main pour augmenter la réussite de leurs élèves. Nous savons qu'il en existe beaucoup d'autres qui ont fait de même en empruntant diverses voies. Certaines se reconnaîtront dans celles que nous décrivons, d'autres auront le goût de nous faire part de leur propre démarche. Nous espérons qu'elles n'hésiteront pas à partager le fruit de leur expérience avec nous.

Luce Brossard

UN BRIN D'HERBE

À TRAVERS LE BITUME

par Paul Francoeur

Dans un quartier du centre-sud de Montréal, solidement ancrée à l'entrée du pont Jacques-Cartier, l'école Garneau accueille 300 élèves du primaire et leur ouvre une grande fenêtre sur la vie et le monde. Récit d'une visite, le 15 décembre 1999.

Un banlieusard ne saurait imaginer d'endroit aussi défavorable pour une école primaire : un carrefour de grande ville, dominé par le fracas et la puanteur des voitures et des camions pressés de s'échapper de l'engorgement de la circulation urbaine et de s'engouffrer dans l'une des grandes voies de sortie. Pourtant, une fois à l'abri des murs épais et solides de cet établissement vénérable, on oublie la trépidation environnante et on se laisse gagner par un sentiment de sécurité réconfortante. Est-ce dû au geste spontané de l'enfant qui vient ouvrir la porte au visiteur hésitant ? à l'enseignant qui le guide gentiment dans le dédale des couloirs ? au sourire amène de l'équipe qui l'accueille avec simplicité ? au doux bruissement des classes qui reprennent leur activité en ce début d'après-midi ?

Autour d'une table, la directrice, deux enseignants et deux conseillères pédagogiques s'apprêtent à raconter avec passion l'émouvante aventure de cet établissement, en décrivant les étapes de réalisation du projet intégrateur de l'équipe-école : l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, appliqué depuis 1996, dans le cadre de l'opération dite « l'école montréalaise » et de l'opération « solidarité ».

RÉFLEXION AUTOUR D'UN CONSTAT D'ÉCHEC

« *En 1996*, rappelle Huguette Gagnon, directrice de l'école, *nous étions aux prises avec des résultats désastreux : près du tiers de nos élèves échouaient aux épreuves de troisième ou de sixième année. J'ai alors confié à une conseillère pédagogique, Lise Filiatrault, le mandat d'examiner cette situation en profondeur et de proposer à notre équipe enseignante une voie de solution à long terme* ». Après un temps d'observation attentive, celle-ci fit le constat suivant : les élèves étaient généralement capables de lire et de décoder une ou plusieurs phrases, mais beaucoup éprouvaient des difficultés de compréhension. C'est pourquoi, au moment des examens, ils n'arrivaient pas à saisir le sens et la portée des questions. Ils disposaient de peu de stratégies pour déchiffrer l'information utile.

La conseillère consacra une partie de l'été 1996 à faire des recherches sur ce problème. Deux ouvrages s'imposèrent comme base de sa réflexion : *La lecture : de la théorie à la pratique*, de Jocelyne Giasson (Gaétan Morin éditeur, 1995) et *L'enseignement explicite de la compréhension de la lecture*, de Christian Boyer (Graphicor, 1993). Si bien qu'au mois d'août, à la rentrée, elle était en mesure de proposer à l'équipe enseignante un objectif précis, dont la mise en œuvre devait s'étaler sur quelques années : mettre l'accent sur un apprentissage systématique et cohérent de la lecture, depuis la prématernelle jusqu'à la sixième année, par une uniformisation du langage des enseignants au regard des habiletés de compréhension en lecture, par le développement du goût et du plaisir de lire chez tous les élèves, par un effort concerté de faire connaître à l'ensemble de l'école les réalisations des élèves en compréhension de lecture. L'enseignement de stratégies appropriées et la création d'un environnement incitatif constituaient les deux moteurs essentiels de cette opération : coins de lecture dans les classes, période quotidienne de lecture silencieuse, lecture collective quotidienne d'environ quinze minutes avec brève explication des habiletés correspondantes, rôle de modèle assumé par l'enseignante elle-même, enrichissement de la bibliothèque, etc. De plus, la porte était ouverte à la réalisation de divers projets parti-

Photo : Denis Garon

FRANÇOISE MAERTENS, LISE FILIATRAULT, DANIEL GOYER, HUGUETTE GAGNON, NICOLE CRÉPEAU

Photo : Denis Garon

culiers. C'est toute l'école qui devait s'engager dans ce mouvement, soit le personnel enseignant, la direction, les spécialistes, le personnel des services de garde et celui du service des études dirigées. L'objectif était d'insuffler le goût de la lecture à des enfants qui, à la maison, n'étaient guère en contact avec l'imprimé, en appliquant avec cohérence et solidairement un train de mesures propres à leur faciliter une initiation efficace à l'univers fascinant du livre et de l'imprimé en général.

La réaction de l'équipe enseignante fut instantanée et unanime. Ses membres étaient disposés à réfléchir ensemble et à s'engager dans ce programme. Non pas que le personnel enseignant et les spécialistes aient négligé jusque-là de recourir aux stratégies d'apprentissage, mais c'était la première fois qu'ils envisageaient, à l'égard d'un objectif commun, de le faire en cohérence et en interdépendance, depuis les enfants de quatre ans qui fréquentaient la classe de prématernelle jusqu'à ceux de sixième année. La collaboration de l'orthophoniste, de l'orthopédagogue, de l'enseignante-ressource d'informatique fut aussi immédiatement acquise. L'imagination créatrice de chacun ne tarda pas à se mettre à l'œuvre.

Lise Filiatrault souligne le caractère exceptionnel d'une mobilisation aussi rapide. La solidarité et l'engagement de l'équipe sont depuis longtemps d'ailleurs des caractéristiques reconnues de l'école Garneau. Il semble que ces femmes de tête et de cœur – auxquelles se sont jointes peu à peu quelques figures masculines – aient spontanément compris la nécessité de présenter un front uni à une certaine détresse humaine qui frappait au portail de l'école sous le visage émouvant de 300 enfants en quête d'un milieu stable sur le plan affectif, harmonieux et chaleureux sur le plan des relations humaines, stimulant sur le plan culturel, ouvert sur le monde au-delà de la grisaille ingrate de leur quartier défavorisé. C'est donc ce havre que l'école Garneau leur offre, à la fois avec chaleur et compétence : des enseignants qui témoignent, d'une manière personnelle et solidaire, que la vie est porteuse d'espoir, que la connaissance et la culture sont des voies de libération et d'épanouissement, que la violence peut céder la place à la paix, à la fraternité et à la coopération. C'est le miracle renouvelé chaque jour au 1808 de la rue Papineau.

Un projet intégrateur réussi : « sous la couverture »

Conduit avec persévérance par tous les partenaires, ce projet d'enseignement explicite des stratégies de lecture – qui porte l'étiquette « sous la couverture » – produit maintenant des fruits palpables, même s'il a nécessité plus de temps que prévu. De la centaine d'échecs de 1996, on en compte maintenant moins d'une trentaine. C'est dès l'étape de la prématernelle que l'enfant de 4 ans est initié au comportement du lecteur : il apprend à saisir un livre, à le tenir correctement dans ses mains, à percevoir le sens de la lecture, à reconnaître qu'il comporte un titre et le nom d'un auteur. En maternelle, il s'est déjà familiarisé avec l'univers de l'écriture et il sait reconnaître des mots. Nicole Crépeau, enseignante de première année, rapporte comment ses jeunes élèves démontrent de plus grandes habiletés dans leurs premiers apprentissages de la lecture. Daniel Goyer, enseignant de sixième année, constate avec bonheur combien ces efforts en amont facilitent sa tâche et lui permettent d'aller beaucoup plus loin avec son groupe d'élèves dans l'exploitation de divers moyens et projets.

Les signes ne trompent pas quant aux résultats positifs de l'opération en cours depuis quatre ans : les petits de la maternelle parlent naturellement de « stratégies » ; les élèves se stimulent spontanément à la recherche du sens des mots, de l'orthographe correcte ; on trouve çà et là un élève absorbé dans une lecture à la faveur d'un moment de liberté, signe qu'il éprouve un réel plaisir à lire ; les élèves réclament que les séances quotidiennes de lecture soient respectées en classe à cause de l'intérêt qu'ils y prennent ; d'une classe à l'autre, on se réjouit des réalisations faites et des progrès des autres.

Beaucoup de projets particuliers ont proliféré autour du thème central : production et distribution dans les familles de deux napperons plastifiés, illustrant chacun cinq stratégies de lecture, exploitation des « trucs de l'écrivaine », sorties culturelles axées sur des centres d'intérêt découverts dans des livres, animation à la bibliothèque, jumelage de classes, activités théâtrales sur des thèmes de lecture, exposition de livres, mascotte, macaron, carnet de lecture, etc.

On songe maintenant à donner une suite à ce projet par l'ajout d'un volet en écriture : l'enseignement de la structure narrative du récit, élaboré par Lise Vermette, orthophoniste, et Françoise Maertens, conseillère pédagogique. Le dispositif est en cours de préparation et prendra incessamment la relève dans le sillage d'une première opération maintenant bien intégrée – quoique toujours à reprendre avec les nouvelles vagues d'élèves. Compte tenu des caractéristiques du milieu socio-économique, cette fonction de suppléance culturelle par l'école devra sans doute s'exercer encore longtemps.

Photo : Denis Garon

Un arc-en-ciel de projets

L'initiative de l'équipe-école éclate aussi dans plusieurs directions. Ainsi, pour l'année 1999-2000, chaque classe et chaque cycle réalisent des projets particuliers, en plus d'activités destinées à l'ensemble.

- Les enfants de 4 ans bénéficient d'un projet d'éveil à la musique avec le logiciel *Le carnaval des animaux*, associé à l'audition d'un concert de l'Orchestre symphonique de Montréal.
- Ceux de 5 ans participent à un projet de développement d'habiletés sociales (la résolution de conflits *Fluppy*) et d'habiletés en lecture (les « trucs de l'écrivaine »).
- En première année, grâce à la collaboration de l'orthopédagogue, on a formé avec les deux classes (48 élèves) trois sous-groupes homogènes qui permettent un rythme de cheminement plus personnalisé. En plus du développement des compétences en français, on travaille dans ce cadre à l'intégration des matières : mathématiques, français et informatique. C'est un avant-goût de l'apprentissage par cycle.
- Les élèves de deuxième année se lancent à la découverte de la logique avec *L'Odyssée des Zoombinis*, tandis que ceux de troisième se regroupent en ateliers coopératifs pour développer des compétences transversales liées à la résolution de problèmes dans la construction des savoirs.
- En quatrième année, on s'intéresse aux livres traitant de l'art de la photographie et on s'occupe de la production du journal de l'école.
- En cinquième année, on met l'accent sur les habiletés d'autonomie dans le comportement et dans l'apprentissage, tandis que les élèves de sixième préparent

leur avenir dans le cadre de l'école orientante.

Et l'espace manque pour souligner l'intégration des TIC dans une pédagogie différenciée sous la conduite de Françoise Maertens, une éducation à la non-violence en liaison avec les arts martiaux animée par Jacques Hébert, un intéressant projet d'école multi-média qui est l'une des spécialités du quartier, les activités de partenariat avec les parents, etc. Bref, tous les ingrédients nécessaires pour tenir une école bien en vie.

Fin d'un préjugé

C'est un visage inusité de l'école montréalaise qui se trouve ainsi révélé par cette rapide incursion. Un groupe d'élèves, dont 37 p. 100 viennent de familles allophones, et 60 p. 100 de foyers monoparentaux, dont une forte proportion comptent des parents au chômage, peut néanmoins accéder à la réussite éducative et à la réussite scolaire – et aussi à quelques belles plages de bonheur, parce qu'une équipe-école, animée par une direction chaleureuse et clairvoyante, soutenue par une conseillère pédagogique compétente et dotée d'un bon jugement, appuyée par une enseignante-ressource dynamique, s'est engagée solidairement, avec intelligence et persévérance, sur la voie de l'innovation, en exploitant un large spectre d'approches pédagogiques et de stratégies d'apprentissage. On est loin ici de l'individualisme professionnel tant décrié, de la platitude d'une classe en rang d'oignons, des planifications pédagogiques intangibles et répétitives, des minutes de travail mesquinement comptabilisées, d'une discipline de gendarmerie, d'une école déconnectée de son environnement. Non pas que tout y soit parfait, mais, dans ce milieu, une équipe enseignante réussit manifestement à canaliser la force irrépressible de la vie qui triomphe de l'asphalte envahissant.

Voyageur pressé qui emprunte la rue Papineau Sud, avant d'enjamber hâtivement le Saint-Laurent, salue un instant par la pensée ce beau groupe d'éducateurs et d'éducatrices qui animent discrètement le grand bâtiment de briques beiges occupé par l'école Garneau, pour l'épanouissement et le bonheur de 300 enfants à qui une perspective plus lumineuse s'ouvre sur l'avenir.

Paul Francoeur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

DÉMOCRATISER L'ACCÈS À LA CULTURE ET TISSER DES LIENS AVEC LA COLLECTIVITÉ

par Luce Brossard

Située en milieu multiethnique, entre deux quartiers pauvres de Montréal, Villeray et Parc Extension, la polyvalente Lucien-Pagé reçoit 1 800 élèves de 83 communautés culturelles. À l'instar d'autres écoles secondaires de Montréal, elle bénéficie des subventions du programme de soutien à l'école montréalaise. Elle a choisi de consacrer la plus grande partie des sommes qui lui sont allouées à l'atteinte de deux objectifs: donner accès à la culture à tous les élèves et faire profiter les élèves et leurs parents du soutien de l'ensemble des ressources du milieu. Les actions mises en œuvre dans les champs culturel et communautaire visent évidemment à favoriser la réussite des jeunes. M^me^ Lyne St-Pierre, directrice adjointe responsable de la 1^re^ secondaire, et M. Louis Bienvenue, directeur adjoint responsable de la 2^e^ secondaire, nous ont fait part de quelques actions entreprises dans chacun des champs.

Photo : Denis Garon

LOUIS BIENVENUE ET LYNE ST-PIERRE

Donner accès aux ressources culturelles

Rares sont les jeunes des milieux défavorisés qui ont les moyens de découvrir et de fréquenter des lieux culturels comme les théâtres ou les musées. Si l'école ne leur en donne pas l'occasion, certains ne mettront même jamais les pieds dans un théâtre où l'on présente une pièce du répertoire classique. À l'école Lucien-Pagé, on a donc décidé d'organiser des sorties au théâtre ou dans un autre lieu culturel pour l'ensemble des élèves. Cependant, sortir ensemble tous les élèves qui sont dans la même année n'est pas une entreprise simple, et ce l'est encore moins quand il y a plusieurs élèves dont les cours s'étalent sur plus d'une année. On entrevoit tout de suite tous les problèmes d'organisation, même si cette sortie fait en principe partie du cours de français et que l'on s'efforce de déranger le moins possible les autres cours. On sait bien que les professeurs des autres matières doivent accompagner les élèves — ce qu'ils font de bon gré, l'intérêt pédagogique d'une telle activité étant assez évident —, qu'il faut trouver des suppléants pour les élèves de certains groupes qui perdent ainsi leur professeur, qu'il faut obtenir l'autorisation des professeurs qui restent à l'école même s'ils perdent quelques élèves de leur groupe. De plus, il faut s'assurer d'avoir l'autorisation des parents, choisir le mode de transport approprié, etc.

Mais le plus important reste le choix des pièces, la préparation des élèves à en tirer profit ainsi que le retour sur le spectacle par la suite. Une équipe de professeurs de français a donc été constituée pour déterminer le choix des pièces. Puis, les enseignants vont voir la pièce avant les élèves. Les compagnies de théâtre fournissent aux enseignants des documents pédagogiques qui facilitent leur travail en classe.

Outre le travail de préparation portant sur le contenu de la pièce qui sera vue, il y a aussi celui qui a trait aux attitudes et aux comportements qui conviennent quand on va au théâtre. Les élèves acquièrent ainsi des habiletés sociales et deviennent très critiques à l'égard de leurs camarades qui, à cause de comportements inappropriés, les empêchent de profiter du spectacle. Ils deviennent aussi capables d'apprécier les pièces qui leur sont présentées, de les comparer au roman qu'ils ont lu lorsque cela s'y prête, de constater qu'ils n'ont pas pu comprendre la pièce parce qu'ils n'avaient pas les connaissances nécessaires. Mais surtout, même s'ils ne sont pas emballés la première fois, ils découvrent un univers qui leur serait resté fermé autrement et acquièrent peu à peu le goût d'aller au théâtre, de sorte que lorsque Lyne St-Pierre leur offre des billets pour assister à des spectacles en soirée, elle n'a plus de difficulté à trouver des élèves qui veulent y aller. Au contraire, elle doit choisir parmi ceux et celles qui le demandent.

Depuis trois ans, donc, l'ensemble des élèves de l'école voient gratuitement au moins une pièce de théâtre

Photo : Denis Garon

par année. Ceux et celles qui sont dans des programmes enrichis en voient deux et les élèves inscrits à l'option théâtre, trois ou quatre. Avant l'arrivée du programme de soutien à l'école montréalaise, les élèves allaient quand même au théâtre, mais ce n'était pas gratuit et tous ne pouvaient pas y aller, même si l'école participe au comité Arts-jeunesse qui permet d'obtenir des billets à prix réduit.

D'autres types de sortie sont également possibles, par exemple, la visite du biodôme, de l'insectarium, du cosmodôme, des galeries d'art, des maisons de la culture, des musées, des lieux historiques, etc. De plus, les enseignants et enseignantes peuvent demander que leur soient accordés des crédits budgétaires pour des projets particuliers.

L'ensemble des sommes dépensées dans le volet culturel vise à faire connaître les ressources culturelles du milieu environnant et à donner aux élèves le goût d'en profiter. À l'école Lucien-Pagé, l'intérêt pour les arts est bien vivant et depuis longtemps, puisqu'on y enseigne les quatre volets des programmes d'arts et qu'on y présente chaque année des spectacles regroupant les quatre disciplines artistiques. On espère que ces crédits spéciaux permettront à cet établissement d'enseignement de continuer à donner aux élèves accès à autre chose qu'à des cours, non seulement pour leur rendre l'école agréable, mais aussi pour qu'ils acquièrent le goût de la culture et l'habitude de profiter des ressources culturelles qui sont à leur disposition.

Photo : Denis Garon

Mettre à profit la compétence des organismes communautaires

Nous parlerons plus précisément ici du travail du Groupe d'interventions pédagogiques et communautaires (GIPEC), mis en place grâce à la collaboration des organismes du quartier Villeray-Petite Patrie et Parc Extension, à l'intention des jeunes de 1re et de 2e secondaire qui ont des difficultés.

On offre un soutien pédagogique, social et affectif à 110 élèves qui risquent d'échouer si on ne leur donne pas un coup de main supplémentaire. Ces élèves restent à l'école trois soirs par semaine, de 15 h 30 à 17 h 30, pour participer à deux types d'activités :

- **des activités d'aide aux devoirs et favorisant l'acquisition de bonnes habitudes de travail** pendant la première heure. Ces activités sont animées par des personnes-ressources engagées à cet effet. Les élèves sont regroupés selon leur difficultés en mathématiques et en français. Ils reçoivent l'aide d'un responsable de groupe — la plupart du temps un étudiant ou une étudiante en formation des maîtres — assisté d'un élève de 5e secondaire ou d'un cégépien. Chaque élève a une fiche individuelle. Les responsables de groupe entretiennent des relations avec l'orthopédagogue et avec les enseignants pour connaître les travaux que les élèves ont à faire et les aider à se préparer aux examens. Ces responsables travaillent neuf heures par semaine puisqu'ils doivent aussi se rencontrer et préparer le matériel didactique dont ils ont besoin. L'assistant, lui, ne travaille qu'une à trois heures par semaine. Inutile de dire que pour les futurs enseignants, l'expérience est formatrice : gérer et aider un groupe d'une douzaine d'élèves en difficulté exige de multiples habiletés;
- **des activités dites communautaires** pendant la deuxième heure. Ces activités sont animées par des organismes du milieu. Elles peuvent être sportives (soccer, basketball, arts martiaux), artistiques (danse), technologiques (informatique) ou il peut s'agir d'ateliers portant sur le développement de l'estime de soi ou sur n'importe quoi d'autre, pourvu que les activités permettent aux élèves de travailler à améliorer leurs habiletés sociales, qu'elles les mettent en contact avec des personnes-ressources habituées à travailler avec des adolescents. « *L'idée*, explique Louis Bienvenue, *était de ne pas prendre la place des organismes du milieu, de laisser la communauté agir dans les domaines où elle a développé des compétences et de faire en sorte que les jeunes et leur famille connaissent les services offerts par ces organismes.* »

En leur donnant l'occasion d'entrer en contact avec des personnes-ressources de leur milieu, les jeunes finissent par aller les visiter le soir ou les fins de semaine, de sorte qu'ils participent à des activités intéressantes au lieu d'être dans la rue et qu'ils savent à qui s'adresser lorsqu'ils ont besoin d'aide.

Comme l'école rencontre aussi les parents de ces jeunes pour leur expliquer le travail du GIPEC et obtenir les autorisations nécessaires, elle en profite pour faire connaître les services offerts par les organismes du quartier. D'ailleurs, des personnes-ressources représentant la dizaine d'organismes avec lesquels l'école travaille viennent à l'école le midi ou pendant les récréations pour rencontrer les élèves et les informer de ce qu'ils peuvent leur offrir. Elles circulent dans l'école, connaissent les enseignants et s'associent au travail qui se fait à l'école. Peu à peu s'établit une concertation entre eux et le milieu et il devient possible de travailler en synergie à la réussite des élèves.

Photo : Denis Garon

Des résultats difficiles à faire ressortir

Le travail de prévention de l'échec scolaire et du décrochage ne peut s'effectuer qu'à long terme. Les résultats ne sont pas toujours immédiatement perceptibles. Il faut suivre de près et assez longtemps les élèves pour déceler un changement d'attitude de leur part. Une démarche d'évaluation des effets du GIPEC est en cours; elle se fait avec la collaboration de l'Université de Montréal. Il faut donc inciter les organismes qui subventionnent à la patience et les convaincre que des effets positifs se font sentir, même s'ils ne sont pas spectaculaires. L'école voudrait étendre son action en 3e, 4e et 5e secondaire. Pour cela, il lui faudra s'associer des bailleurs de fonds, parce que les projets spéciaux de ce type requièrent des crédits budgétaires supplémentaires et on sait que, même en mettant à profit toute la compétence de l'école et des organismes du milieu, il y aura encore, dans les milieux défavorisés, des besoins de soutien à combler en ce qui concerne les élèves en difficulté.

À TROIS-RIVIÈRES : LE VOUVOIEMENT EN BLEU ET BLANC

par Guy Corriveau

M. André Provencher, directeur depuis 1994 de l'école primaire Saint-François-d'Assise, à Trois-Rivières, m'assure qu'à sa première année il lui aurait été impossible de m'accorder, dans son bureau, une entrevue d'une heure. « *Des cas d'élèves, ça affluait de partout. Ma secrétaire était débordée : elle faisait de l'encadrement, de l'intervention, et ainsi de suite. Tout ce qui fait qu'un prof est débordé aboutissait ici dans mon bureau.* »

Mais, aujourd'hui, nos propos vont sans encombre, une situation qu'André Provencher attribue en bonne partie à un encadrement plus serré que son équipe-école s'est donné comme quotidienne et nécessaire préoccupation. « *Ça ne s'est pas fait automatiquement, c'est venu avec le temps. On pourrait dire que maintenant, au lieu de subir, on gère.* »

Dans ce quartier marqué par la pauvreté et le chômage où près de la moitié des familles sont monoparentales, l'école Saint-François-d'Assise est pour de nombreux enfants le premier espace public où ils apprennent à vivre respectueusement avec les autres. Certaines attitudes attendues dès la maternelle (être capable de vivre des attentes, être tolérant, ne pas parler en même temps qu'un autre, par exemple) ne sont acquises pour bon nombre d'entre eux qu'en première année.

Si, depuis quatre ou cinq ans, les comportements des élèves ont manifestement changé, c'est grâce à un encadrement basé sur des règlements clairs et peu nombreux, assuré avec une inébranlable cohésion par une équipe de pédagogues qu'André Provencher semble particulièrement fier de diriger. Cependant, il tient au passage à faire connaître l'effet de deux mesures concrètes qui allaient permettre, dès leur introduction en septembre 1996, de soutenir les efforts de l'équipe-école : l'adoption d'un code de couleurs pour la tenue vestimentaire et le vouvoiement des adultes.

Deux mesures pour susciter le respect

Depuis longtemps, l'établissement scolaire de la paroisse Saint-François-d'Assise abrite dans l'une de ses extrémités l'école des *Petits Chanteurs de Trois-Rivières*. L'envergure culturelle et l'aura élitiste de cette formation musicale suffisaient déjà à créer un clivage avec les autres élèves, clivage accentué par la tenue vestimentaire en bleu et blanc des jeunes choristes. Quand un programme musique-études a été offert aux élèves de la paroisse Saint-François-d'Assise au début des années 1990, la demande des parents pour qu'ils aient une tenue vestimentaire à l'avenant était des plus légitimes. L'idée a fait son chemin et, en septembre 1996, aussi bien les élèves de l'école inscrits au programme musique-études que ceux des autres classes étaient tenus au port de vêtements marine (pantalons, jupes, etc.) et blanc (gilets, chemises, etc.), des couleurs assez répandues dans les foyers pour ne pas entraîner de dépenses supplémentaires.

Par la même occasion, l'équipe d'André Provencher, inspirée d'une initiative prise dans une autre école de la Commission scolaire et appuyée par une forte majorité de parents, adoptait, comme autre mesure de respect, le vouvoiement des adultes par les élèves. Les résultats ont surpris tout le monde.

Des changements venus comme des révélations

Mme Hélène Blouin est une enseignante d'expérience qui peut examiner l'histoire des trois dernières décennies de l'école en toute connaissance de cause. Pour elle, il ne fait aucun doute que les deux mesures adoptées depuis l'automne 1996, sans qu'elles expliquent tous les changements de comportement des élèves, ont joué sur leurs mœurs d'une manière étonnante.

En rappelant que l'emploi du noir dans les dessins d'enfants agressifs révèle leurs tensions, elle avance que l'adoption du bleu et du blanc a eu en classe un effet calmant tant sur les élèves que sur les adultes. Toutefois, c'est peut-être sur le plan pratique que les conséquences ont été les plus remarquables : dans la cour de récréation, estime Hélène Blouin, les querelles et les chamailleries ont diminué des trois quarts. « *Les élèves se préviennent : "Touche-moi pas, tu vas salir mon linge d'école !" Ils doivent rester propres*, m'explique-t-elle, *parce qu'ils n'ont pas des vêtements à la tonne. Le même pantalon bleu sera souvent remis le lendemain.* » Si besoin était, l'école pourrait tirer un élève d'embarras. Depuis 1997, beaucoup de parents ont donné des vêtements encore utilisables et propres. De sorte qu'une grande armoire réunit, classés par grandeur et par type de vêtement, des pantalons, des t-shirts, des robes, etc. De temps à autre, car il le faut bien, André Provencher profite de sa tournée dans l'école pour intervenir auprès des quelques élèves (habituellement, parmi les plus vieux) qui n'ont pas la tenue réglementaire. Ce n'est toujours qu'un simple rappel à l'ordre, mais que les récidivistes se le tiennent pour dit : s'ils ne règlent pas le problème à la maison, on leur prêtera ce qui dans l'armoire tombera sous la main, démodé ou pas. « *Je préviens les garçons*, blague le directeur, *qu'il ne me reste plus de pantalons, juste des jupes !* » Des mises en garde qui généralement suffisent.

L'introduction du vouvoiement s'est, elle aussi, faite en douceur, mais

Photo : Denis Garon

ANDRÉ PROVENCHER ET HÉLÈNE BLOUIN

Photo : Denis Garon

l'effet que cette mesure a eu a été ressenti presque aussitôt. Selon Hélène Blouin, le vouvoiement ou le « Madame Hélène » imposent une sorte de temps d'arrêt, un réflexe de pensée qui freine la familiarité de l'élève. *« Ça désamorce et ça calme. Quand, par exemple, un élève arrivait devant moi en disant : « Aye ! i m'a fait mal ! », le seul fait de me raconter son agression était déjà une agression. Alors qu'en m'appelant Madame Hélène, sinon il sait que je vais le reprendre, il pense. Ça donne un temps de repos. »* Cette distance rationnelle entre le « vous » et le « tu », c'est une des figures du respect. Au dire d'André Provencher, partout le ton a complètement changé, et l'attitude a suivi. En visite au *Salon du livre de Trois-Rivières*, ses élèves n'ont reçu que des éloges sur leur bonne éducation. Les parents ont aussi exprimé leur grand plaisir, en racontant qu'à la maison les enfants désormais vouvoient les étrangers.

Photo : Denis Gagné

« Je pensais, confie encore Hélène Blouin, *qu'en dehors de l'école les enfants perdraient l'habitude de vouvoyer. Mais quand je les vois à l'épicerie, par exemple, rien n'a changé : « Bonjour, Mme Hélène ! Vous magasinez aujourd'hui ? »* C'est toute la différence.

Avant de partir

André Provencher n'a pas voulu me laisser quitter son école sans m'en faire faire le tour. Lui qui a grandi dans la paroisse marchait avec la visible satisfaction d'y être revenu réaliser de bien belles choses, lesquelles dépassent de beaucoup l'adoption du vouvoiement et du costume puisqu'elles touchent entre autres l'animation de la lecture et la rigueur dans les apprentissages. Au cours de cette visite, j'ai vu, il faut bien le dire, les frimousses un peu plus espiègles des élèves du quartier et les mines des élèves du programme musique-études réjouies d'un éveil culturel inespéré, j'ai vu l'élan enthousiaste et assuré des fameux petits chanteurs. Tout cela, comme une société à échelle réduite, avec des modes de vie qui ne sont pas sans rappeler certaines classes sociales. Mais, dans cette petite société, partout, le calme et le respect semblent effacer les distinctions.

Guy Corriveau est rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

PASSEPORT POUR L'AVENIR

par Paul Francoeur

L'école secondaire Notre-Dame-du-Sourire de Verdun, par la mise en œuvre persévérante du projet PIF, permet à ses 1 35 élèves d'incorporer leurs rêves d'avenir à la trame de leur vie scolaire. Compte rendu d'une entrevue avec Marie-Reine Taillon, animatrice de ce programme d'« école orientante ».

En février 1997, en se rendant à une rencontre régionale sur le projet PIF (plan individualisé de formation), à l'invitation de son directeur, Marie-Reine Taillon ne se doutait pas qu'elle inaugurait un passionnant chapitre de sa fin de carrière dans l'enseignement. Professeure de géographie et, accessoirement, de méthodologie du travail intellectuel, elle ressentait à l'époque une certaine lassitude devant le défi de sa tâche : motiver à l'étude quelques centaines d'élèves du premier cycle, dont une forte proportion présentait les signes avant-coureurs d'un décrochage probable du milieu scolaire. Issus majoritairement d'un milieu socio-économique peu favorisé, ils côtoyaient chaque jour une population à 70 p. 100 débranchée du marché du travail : assistés sociaux, chômeurs, retraités.

Afin de contrer cette grisaille déprimante pour de jeunes adolescents, le directeur, Robert Claivaz, misait sur un nouveau projet expérimental régional ayant pour objet la prévention du décrochage des élèves et la connaissance des ressources qui offrent la formation professionnelle. Il avait donc convié deux enseignantes (Marie-Reine Taillon et Nathalie Larose) à l'accompagner à une troisième rencontre présidée par Mado Desforges, responsable du projet « école orientante » et du projet PIF pour l'île de Montréal. Quatre écoles pilotes étaient sur la ligne de départ. Et l'école Notre-Dame-du-Sourire de Verdun a décidé d'emboîter le pas.

Une première année prometteuse : 1996-1997

Deux groupes, réunissant au total 54 élèves de première secondaire, furent donc retenus pour une première année expérimentale du projet PIF : l'un regroupait des élèves engagés dans un programme enrichi et l'autre, des élèves inscrits aux programmes ordinaires. La première démarche fut de réunir les parents pour une séance préalable d'information. Vingt-trois répondirent à l'invitation et se rassemblèrent au Centre de formation professionnelle de Verdun (CFPV). Le projet leur parut à ce point intéressant que huit d'entre eux acceptèrent de venir en classe au cours de l'année témoigner auprès des élèves de leur propre parcours de vie et de travail.

On pouvait donc passer à l'action dès le mois de janvier 1997. Avec les moyens du bord, un passeport PIF fut conçu, puis produit. Ce carnet permettait à chaque élève de s'identifier et de se présenter sur un plan personnel, d'exposer ses rêves de carrière, de préciser son plan d'action pour y parvenir, de prendre conscience des ressources à sa disposition. On organisa par la suite une visite au CFPV et dans deux cégeps : André-Laurendeau et Vieux-Montréal, en fonction des métiers et des professions choisis par les élèves. Cette exploration leur permit de vérifier le réalisme de leur choix d'orientation, de mesurer les exigences de la voie qu'ils avaient sélectionnée et de les motiver à se mettre à l'œuvre dès à présent pour y correspondre. Le témoignage en classe des huit parents volontaires eût un bon retentissement sur les élèves. Mado Desforges, responsable régionale, apporta aussi son concours direct à différents moments de cette phase d'expérimentation.

Si bien que le résultat de la première année se révéla positif. Marie-Reine Taillon était dorénavant en mesure d'assumer le rôle de personne-ressource dans l'établissement, et les élèves consultés exprimèrent leur satisfaction et recommandèrent que le projet soit étendu à l'ensemble de l'école en 1997-1998. Soulignons que la direction de l'école, fort favorable au projet, avait accepté de le financer entièrement au cours de l'année d'essai.

Photo : Denis Garon

ROBERT CLAIVAZ ET MARIE-REINE TAILLON

Une deuxième année d'expansion : 1997-1998

Le projet fut donc repris à l'automne 1997, avec six nouveaux groupes de première secondaire et le groupe pilote de l'année précédente qui se trouvait maintenant en deuxième secondaire et à qui l'on voulait assurer une suite dans ce cheminement d'orientation. Cinq enseignants avaient accepté d'accompagner les élèves dans cette démarche dont les moyens mis en œuvre se diversifièrent et s'enrichirent :

- Le passeport PIF fut renouvelé. Les résultats d'un concours de dessins d'élèves permirent de l'illustrer agréablement, et la collaboration d'infographes en herbe du CSPV contribua à la production d'une magnifique publication aux couleurs attrayantes.
- Une rencontre avec un groupe de gens d'affaires de Verdun aboutit au recrutement de quatorze conférenciers qui acceptèrent de venir à l'école parler de leur expérience professionnelle concrète, chaque élève choisissant un sujet d'exposé selon son centre personnel d'intérêt.
- Un travail de recherche à la bibliothèque fut proposé à chaque élève en fonction de son choix de métier ou de profession.
- On offrit une plus grande variété de visites dans les centres de formation professionnelle et les cégeps. Pour les élèves de deuxième secondaire, une visite guidée de l'Université du Québec à Montréal se déroula sous la houlette d'une petite équipe d'étudiants universitaires.
- Mais surtout, on commença l'organisation de stages d'une demi-journée ou d'une journée dans des organismes, des industries, des commerces. Ce fut là l'innovation la plus intéressante et la plus efficace pour mobiliser l'intérêt des élèves.

Par conséquent, la deuxième année fut donc derechef probante quant à la valeur du projet, même si la collaboration des parents connut un fléchissement. Une allocation de 10 000 $ du ministère de l'Éducation allégea la charge de l'école et permit d'enrichir et s'élargir les moyens mis en œuvre.

Une troisième année en vitesse de croisière : 1998-1999

À l'automne 1998, le projet PIF se généralisa pour toutes les classes de l'école Notre-Dame-du-Sourire. Tous les élèves furent donc rejoints et tous les tuteurs acceptèrent de

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

prendre en charge leur groupe d'élèves dans ce cheminement d'orientation. Les visites s'étendirent à six centres de formation professionnelle et à sept cégeps. Le visionnement d'une vidéocassette intitulée « La formation professionnelle, un choix intelligent », destinée à des élèves de quatrième secondaire, fut proposé aux élèves du premier cycle qui y trouvèrent un grand intérêt. Les mêmes activités que l'année précédente furent proposées, mais les stages en entreprise prirent la vedette : 200 élèves sur 235 trouvèrent un endroit pour les accueillir. Par exemple, une douzaine d'ingénieurs de l'Agence spatiale canadienne de Saint-Hubert acceptèrent volontiers de parler de leur métier à de futurs astronautes – toujours sur une base individuelle – et de leur faire visiter leurs lieux de travail. Un juge reçut de futurs avocats dans son cabinet et une femme juge accepta d'interrompre son audience, avec l'accord des avocats, pour échanger avec les jeunes. Partout, entreprises, associations, commerces se montrèrent réceptifs à ces jeunes élèves avides de vérifier la solidité de leurs rêves d'avenir et de commencer à les concrétiser en tirant parti du temps présent. Une subvention de 5 000 $ du ministère de l'Éducation donna un bon coup de pouce au projet en cette troisième année.

Une quatrième année de consolidation : 1999-2000

Une quatrième année de mise en œuvre est en cours avec la participation complète de toute l'équipe enseignante. Le travail de recherche est désormais conçu dans une perspective d'intégration des matières, avec la collaboration particulière des professeurs de français et d'anglais et l'exploitation des ressources informatiques. On a entièrement renouvelé le passeport. Les groupes de deuxième secondaire ont participé à la 35e mondiale des métiers. On se préoccupe aussi d'assurer une continuité au travail amorcé au premier cycle en restant en contact avec l'école secondaire Monseigneur-Richard de Verdun qui accueille les élèves de deuxième cycle. Et la personne-ressource, Marie-Reine Taillon, qui doit prendre sa retraite en juin 2000, prépare sa succession pour que le projet conserve toute sa vigueur dans une heureuse continuation.

L'heure du bilan

Même si elle est enthousiaste de nature, Marie-Reine Taillon n'en perd pas pour autant le sens des réalités. Après bientôt quatre ans d'un travail d'animation dans le cadre du projet PIF, elle en perçoit bien à la fois la valeur incontestable et les limites. L'école orientante peut nourrir d'une manière efficace la motivation d'un jeune adolescent à se mieux connaître, à bien profiter des ressources que lui offre l'école, à construire sa personnalité dans la direction de ses rêves qu'il raccroche pertinemment à une réalité sociale découverte et explorée. Rien de plus nécessaires aux jeunes de Verdun que cette ouverture de perspective et cet élargissement d'horizon, alors que certains secteurs suintent le désœuvrement. Rien de plus opportun que cette culture d'un rêve idéal, mis à l'épreuve des faits et qui trouve un début de réalisation et des promesses d'accomplissement dans le défi scolaire d'aujourd'hui. Rien de plus salutaire que cette prise de conscience du sens et de la signification de l'école, du collège et de l'université par rapport à la vraie vie qui réserve son trésor de surprises. Rien de plus stimulant que le témoignage et le contact de personnes déjà engagées dans l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Bien sûr, les visites peuvent être perçues par quelques élèves comme de simples dérivatifs à la routine scolaire, le passeport et les travaux de recherche vus comme des tâches à accomplir parmi d'autres, les conférences des gens d'affaires vécues parfois comme d'ennuyeux palabres. Il faut mettre à part les stages en entreprise qui obtiennent généralement la cote d'amour de la part des élèves et qui stimulent leur engagement à s'autoformer.

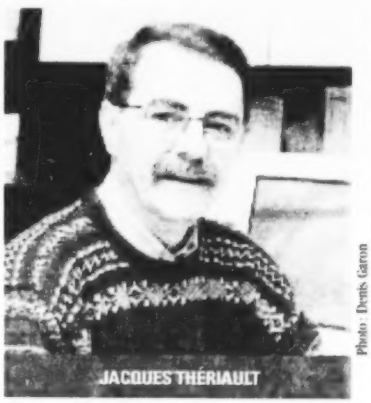
Mais il n'en demeure pas moins, de l'avis général de l'équipe enseignante, que le projet PIF a fourni des résultats probants sur le chapitre de la motivation d'une majorité d'élèves qui ont découvert des raisons personnelles d'adhérer aux objectifs que leur propose l'école et qui ont établi un lien entre leurs tâches scolaires, la réussite de leur vie et la préparation du bonheur humain dont chacun rêve légitimement.

À la fin de l'entrevue, Marie-Reine Taillon nous avoue en confidence : *« Ce travail d'animation fut pour moi la grâce de mes dernières années dans l'enseignement. Il m'aura donné un supplément d'énergie à dépenser au service de quelques centaines d'élèves qui ont trouvé dans les activités du projet PIF le goût de travailler sur eux-mêmes, d'avancer sur la voie de la connaissance et de la compétence ».*

Aujourd'hui, 52 écoles de l'île de Montréal, à l'instar de l'école Notre-Dame-du-Sourire de Verdun, s'inspirent du projet PIF au bénéfice de milliers d'élèves. La formule a déjà acquis ses lettres de noblesse dans le cadre de l'opération « l'école montréalaise », grâce à la persévérance des directions générales des commissions scolaires et des cégeps de l'île de Montréal.

ET LES VOIR COMME DES PERSONNES-RESSOURCES

par Luce Brossard



JACQUES THÉRIAULT

Photo : Denis Garon

Percevoir les jeunes comme des personnes capables d'aider les autres constitue un intéressant changement de perspective dans un milieu où, par ailleurs, on leur offre de nombreux services pour les amener à réussir à l'école. En effet, à l'école secondaire Vanier, une école en milieu socioéconomiquement faible de la Commission scolaire de la Capitale, les élèves qui le veulent ont l'occasion d'agir à titre de personnes-ressources dans leur milieu de même qu'ils peuvent se valoriser dans des activités qui les retiennent à l'école.

Comptant quelque 460 élèves répartis de la 1re à la 5e secondaire et dans trois classes spéciales, l'école secondaire Vanier a connu au cours des ans des changements de vocation de même que de personnel. Son directeur, M. Jacques Thériault, affirme qu'au cours des quatre années de son mandat, 85 p. 100 du personnel a changé peu à peu. Cependant, la volonté de garder les élèves à l'école et de leur donner des conditions de vie favorables à la réussite scolaire, elle, est toujours la même. À cette fin, comme dans bon nombre d'écoles secondaires, on a mis en place un mode d'encadrement et des règles de vie qui visent à garder les élèves à l'école. On a également misé non seulement sur un éventail d'activités sportives et culturelles qui intéressent les élèves, mais aussi sur l'engagement

des élèves dans leur communauté. Enfin, on tente de connaître les élèves qui entrent en 1re secondaire pour répondre mieux à leurs besoins.

Avoir quelqu'un à qui parler

À l'école secondaire Vanier, chaque élève a un tuteur qui a choisi de jouer ce rôle. En effet, pour assurer la qualité de la relation entre le tuteur et son pupille, seuls les enseignants qui le veulent jouent ce rôle. Quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux ont accepté de le faire. Leur rôle est clairement défini et ils disposent d'outils d'intervention appropriés. Il faut dire que l'ensemble de l'équipe-école suit depuis trois ans des activités de perfectionnement sur les façons d'intervenir auprès des élèves qui éprouvent des troubles du comportement, activités données par une équipe régionale de spécialistes dans ce domaine.

Ce perfectionnement a été fort utile lorsque est venu le temps de refaire les règles de vie à l'école. La moitié de l'équipe-école y a travaillé. Même si tout le monde ne partageait pas au départ la même philosophie, l'équipe a tout de même accepté d'adopter des règles de vie qui visent à aider l'élève plutôt qu'à le sanctionner. L'école s'oriente donc davantage vers une approche de relation d'aide que vers une approche purement disciplinaire. La même approche est utilisée par les techniciens en éducation spécialisée qui s'occupent des élèves envoyés au local de suspension, local dont on tente de réduire l'utilisation.

Vivre en dehors des cours

Pour accrocher les élèves à l'école il faut qu'ils puissent y vivre. L'école secondaire Vanier ouvre ses portes à 7 h 45, même si les cours ne commencent qu'à 8 h 30 et elle offre des activités le midi ainsi qu'après la classe.

Connaissant l'intérêt des jeunes pour le sport, l'équipe-école a accepté de dégager partiellement une enseignante d'éducation physique de sa tâche d'enseignement, afin de lui permettre de s'occuper de l'animation sportive. Ainsi, près de 150 élèves forment sept équipes sportives qui participent avec brio à des rencontres interscolaires. La Commission scolaire paie les dépenses de cinq de ces équipes et l'école a choisi de payer pour les deux modules supplémentaires. L'enseignante forme les équipes, engage les entraîneurs, organise les tournois, etc. Les deux gymnases de l'école sont constamment occupés.

De plus, depuis deux ans, un technicien en loisir est engagé expressément pour animer les activités du midi auxquelles peuvent participer les élèves et qui ont lieu dans le salon aménagé par le conseil des élèves; une autre personne-ressource agit à titre de surveillant. « *Si on veut garder les élèves à l'école*, comme le dit le directeur, *il faut quelqu'un pour les animer et quelqu'un pour répondre à leurs besoins.* »

Lorsqu'il est arrivé dans cette école, Jacques Thériault a vu que les sports et les sciences attiraient beaucoup de jeunes, mais que le domaine artistique était plutôt délaissé. Depuis, une troupe de théâtre a été mise sur pied; toute l'année ses membres travaillent à la création d'une pièce, ce qui comporte l'écriture, la mise en scène, la construction des décors, les représentations publiques au mois de mai.

À tout cela s'ajoutent des ateliers d'art, un club de sciences, un club d'informatique dont les activités ont toujours lieu après la classe. La bibliothèque est ouverte, bien sûr, tous les après-midi jusqu'à 16 h 30 et un enseignant est là pour surveiller et aider les élèves qui veulent y faire leurs devoirs ou de la lecture. Le directeur reconnaît cependant que cette dernière activité connaît moins de succès.

S'engager dans son milieu

Les jeunes sont pleins de ressources. Ils ont des talents particuliers, le goût de s'engager, d'aider les autres si on leur en donne la possibilité. Cela leur fait prendre conscience de leur valeur. C'est pourquoi on les invite à se mettre aux services des autres et à collaborer avec des organismes communautaires de leur milieu pour visiter des personnes âgées, faire faire des activités physiques à des personnes handicapées, servir des repas à des personnes dans le besoin, aider les jeunes du primaire à faire leurs devoirs, présenter des spectacles à des personnes hospitalisées, etc. Ces spectacles de chant, de danse, de musique sont présentés par la troupe de jeunes Troubadours qui regroupe des élèves et des membres du personnel.

Plus de 180 élèves, soit plus du tiers de l'effectif de l'école, participent à l'ensemble des activités du volet communautaire animées par le responsable de la pastorale. La participation, à titre de bénévoles, d'un aussi grand nombre d'élèves à des actions contribuant à améliorer la qualité de vie de leurs concitoyens n'est pas sans créer dans leur esprit la certitude qu'ils ont le pouvoir de modeler le monde dans lequel ils vivent.

Outre l'engagement des élèves dans le milieu, l'école collabore avec les organismes comme le CLSC qui offre à l'école les services d'un travailleur social à temps plein et d'une infirmière à temps partiel et qui a mis sur pied le programme « Jeunes en action » pour prévenir le décrochage. Elle collabore également avec les services des loisirs de la ville et les policiers.

Donner les services qui répondent aux besoins

Pour s'assurer de mettre en place des services qui répondent à des besoins réels, l'école secondaire Vanier soigne particulièrement le passage du primaire au secondaire. D'une part, la directrice adjointe de l'école et le conseiller d'orientation rencontrent les élèves de 6e année du primaire à plusieurs reprises ainsi que leurs parents pour bien les informer de ce qu'est la vie au secondaire, afin qu'ils soient bien préparés à ce qui les attend. D'autre part, les enseignants et enseignantes

Photo : Denis Garon

du secondaire rencontrent leurs collègues du primaire pour mieux connaître les élèves qu'ils recevront, savoir de quels services ils ont bénéficié au primaire et préciser leurs besoins. Ainsi, cette année, bon nombre d'élèves qui sont arrivés au secondaire étaient faibles en français ou en mathématique de sorte que l'école Vanier les a immédiatement inscrits à huit cours de français et à huit cours de mathématique au lieu de six, prenant ainsi les devants sur la réforme du curriculum. Ceux qui avaient besoin d'enrichissement ont été inscrits à un cours d'informatique. Ces rencontres permettent donc à l'école d'ajuster ses services aux jeunes qu'elle accueille en 1re secondaire.

D'ailleurs, l'école a apporté d'autres ajustements au curriculum en transformant le cours d'éducation au choix de carrière. Maintenant, les professionnels des services complémentaires, soit le technicien en éducation spécialisé, le conseiller d'orientation, le travailleur social, le psychologue, l'infirmière vont en

Photo : Denis Garon

classe animer des activités sur des thèmes précis avec les élèves. Par exemple, pour aider les élèves à faire leurs choix professionnels, ces derniers ont pu assister aux Olympiades de la formation professionnelle, visiter les cégeps de la région, les centres de formation professionnelle, l'Université Laval. Le conseiller d'orientation présente aux jeunes et à leurs parents une vision à la fois optimiste et réaliste de l'avenir en incitant les pères et les mères à cesser de dire aux jeunes qu'il n'y a pas de travail, en invitant les jeunes à ne pas perdre espoir : la situation aura beaucoup changé lorsqu'ils arriveront sur le marché du travail. De plus, le jeune qui songe à quitter l'école collabore à un « Plan individuel de formation » (PIF) et profite de la « Clef de contact », une concertation entre la Commission scolaire de la Capitale et divers organismes voués à l'insertion professionnelle des jeunes.

Prendre tous les moyens possibles…

Nous n'avons pas parlé des nombreux comités qui existent à l'école, ni des moyens mis en œuvre pour valoriser les efforts des élèves, ni des actions pour réduire les frais demandés aux parents, mais nous voyons bien qu'à l'école secondaire Vanier, on s'efforce par toutes sortes de moyens d'accrocher les élèves à leur école et de les faire réussir, non sans difficulté parfois, la participation des jeunes n'allant pas toujours de soi…

N'est-ce pas là ce qu'on fait ou devrait faire dans toutes les écoles? *« Bien sûr*, affirme Jacques Thériault, *les mesures mises en place ici devraient exister dans chaque école, mais les objectifs ne seraient pas nécessairement les mêmes. Ce qui peut constituer un enrichissement dans certains milieux devient un outil de développement dans un milieu socioéconomiquement faible. On ne peut pas passer à côté. »* Et comme plusieurs adolescents sont souvent réfractaires à l'école, on comprend pourquoi la mise en œuvre de moyens pour les y retenir et pour les inciter à réussir demande beaucoup de travail.

ENGAGER LES ÉLÈVES DANS DES PROJETS QUI LES CAPTIVENT

par Luce Brossard

Rien n'est plus passionnant pour les jeunes que de pouvoir travailler à des sujets qui les intéressent. Lire, chercher de l'information sur Internet, consulter des experts, mettre en commun ce qu'ils ont trouvé, communiquer leurs découvertes devient alors un plaisir. Le goût d'apprendre s'en trouve grandement stimulé. Voilà pourquoi l'équipe de l'école Bedford a misé sur la réalisation de projets portant sur des thèmes choisis avec les élèves pour amener le plus grand nombre à la réussite.

Située dans le quartier Côte-des-Neiges à Montréal, l'école primaire Bedford, qui faisait partie de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal et qui est maintenant intégrée à la Commission scolaire de Montréal, reçoit un peu plus de 600 élèves. Dans cette école archibondée, tout l'espace, y compris les corridors, est occupé. Les élèves ou leurs parents viennent d'une soixantaine de pays et, comme cela est indiqué dans le projet éducatif de l'école, « bien que plus de 50 p. 100 des élèves soient nés au Québec, à peine plus de 10 p. 100 déclarent avoir le français comme langue maternelle ». On y ajoute que, même si plusieurs parents ont été fortement scolarisés dans leur pays d'origine, « la problématique des familles est celle d'immigrants qui recommencent au bas de l'échelle dans leur pays d'adoption, dans des conditions socioéconomiques souvent précaires », et que « la diversité ethnique fait aussi que les familles ont peu de liens entre elles; la vie de quartier a peu de signification, malgré la présence d'organismes communautaires; l'isolement social et culturel est une réalité quotidienne ». Il n'est donc pas étonnant que l'équipe-école, comme nous l'explique Alain Pilon, conseiller pédagogique au Regroupement 1 de la CSDM, ait décidé de faire travailler les élèves en équipe à des projets qui les amèneront à visiter divers lieux culturels et à prendre connaissance des ressources de leur milieu. Le travail en projet favorisera non seulement la création de liens entre les élèves, l'éclosion d'un sentiment d'appartenance à l'école, l'ouverture sur les ressources extérieures à l'école, mais également la maîtrise de la langue française, puisque l'enseignement du français est greffé aux projets à réaliser et que les élèves ont à présenter leurs réalisations au cours d'un festival qui a lieu à la fin de l'année. Ils sont donc conscients que tout le travail accompli a une finalité puisqu'il aboutit à une production bien concrète et que cette dernière sera vue par un grand nombre de personnes.

Un grand projet par classe

L'année dernière, chaque classe a choisi un thème pour l'année. Les classes qui ont retenu le même ont souvent travaillé ensemble. Bon nombre des thèmes retenus étaient d'ordre scientifique, particulièrement en 5e et en 6e année. Dans plusieurs cas, au dire de Alain Pilon, les projets ont donné naissance à des réalisations grandioses qui ont fait la fierté des élèves mais aussi celle des enseignants et des parents.

Photo : Denis Garnon

ANDRÉ BOURASSA ET ALAIN PILON

Pour tous les projets, les élèves se sont associés à des experts du sujet étudié, lesquels sont souvent venus à l'école. Par exemple, les élèves qui se sont intéressés au vermi-compost se sont associés à Éco-quartier; ceux qui ont travaillé sur la récupération du papier ont eu l'aide des élèves de la polyvalente Louis-Joseph Papineau; ceux qui ont rédigé un conte ont relié leur livre avec l'appui d'un relieur professionnel; ceux qui ont étudié les insectes l'ont fait avec le concours de l'insectarium. Les élèves de 5e et de 6e année qui ont étudié les fossiles ont visité des sites; ils ont cherché des fossiles, les ont examinés, analysés. Ils sont allés au musée Redpath, ont travaillé avec des experts de la Société de paléontologie du Québec et sont devenus à leur tour des spécialistes dans l'école.

Cette année, les enseignants ont décidé de poursuivre dans la même voie. Ainsi, les élèves de 6e année de même que ceux d'une classe de 3e année étudient les oiseaux. Cependant, ils le font pour répondre à une question précise : d'où viennent les oiseaux ? Certains sont convaincus qu'ils viennent des dinosaures, d'autres ne le croient pas. Les élèves sont donc divisés en deux groupes en voie de devenir très savants en ce qui concerne les oiseaux : leur morphologie, leur mode de vie, leur façon de voler, leur catégorie, etc. Ils sont allés faire de l'observation d'oiseaux en compagnie de spécialistes. Toute la démarche d'apprentissage en cours se terminera pour les élèves de 6e année par un débat

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

au cours duquel deux spécialistes viendront défendre l'une ou l'autre position.

Chaque projet comporte des objectifs précis qui sont atteints et même dépassés. Au début, les enseignants craignaient un peu de ne pas voir tout le contenu des programmes d'études. Maintenant, ils constatent qu'ils les dépassent la plupart du temps et que les élèves acquièrent des connaissances, notamment en géographie, qui n'étaient pas prévues. En effet, l'enthousiasme des élèves les pousse à aller toujours plus loin, à vouloir en savoir plus. La motivation des élèves ne cause plus d'inquiétude. Même des élèves qui ont des troubles du comportement se sont engagés dans la présentation d'une pièce de théâtre.

De plus, la réalisation des projets thématiques a permis d'attirer des parents à l'école — eux qui n'y viennent pas facilement dans ces milieux —, puisque chaque enseignant a réussi à se constituer une liste de parents disponibles auxquels il peut faire appel, le cas échéant.

Enfin, les présentations qui ont eu lieu au cours de la semaine du Festival ont permis de constater que les élèves étaient capables d'expliquer leur démarche, de répondre aux questions qu'on leur pose en utilisant un vocabulaire précis. Ils étaient même déçus, affirme Alain Pilon, lorsque les visiteurs ne posaient pas suffisamment de questions qui les forçaient à donner des explications supplémentaires.

Des conditions qui facilitent la tâche

Comment une équipe d'enseignants décide-t-elle de s'engager dans une approche pédagogique par projet alors qu'elle n'est pas du tout familière avec cette approche? Une bonne connaissance des besoins de leurs élèves, un leadership pédagogique efficace de la part de la direction, le soutien d'un conseiller pédagogique, du temps pour se rencontrer, la possibilité d'acheter le matériel éducatif requis, d'organiser des sorties pour les élèves y sont sûrement pour quelque chose.

Le directeur de l'école, André Bourassa, était autrefois conseiller pédagogique. Son intérêt pour la pédagogie est bien connu et, selon Alain Pilon, ses habiletés d'animateur sont remarquables. Il accompagne et soutient son équipe. Il suit de près la réalisation des projets et s'intéresse aux travaux des élèves. Il n'hésite pas à accorder du temps aux enseignants pour planifier la réalisation des projets élaborés. Les sommes qui lui sont allouées par le Programme de soutien à l'école montréalaise le lui permettent.

L'année dernière, Alain Pilon, a consacré une journée par semaine pour accompagner les enseignants dans leur démarche. Cette année il soutient les enseignants de 6e année seulement, puisque deux autres conseillers pédagogiques ont été engagés à la demande des enseignants. L'adoption d'une approche pédagogique par projet est exigeante et le besoin de soutien s'est vite fait sentir. Il faut dire que les enseignants et les enseignantes ont accepté d'être sensibilisés à cette approche l'an dernier et qu'ils reçoivent tous une formation cette année dans des domaines divers. La décision de faire participer les élèves à la réalisation d'un grand projet annuel a suscité une réflexion fructueuse sur la pédagogie dans l'école. Elle a également fourni maintes occasions de travailler en équipe. Les efforts consentis par l'équipe-école n'ont pas été vains, aussi n'a-t-elle pas hésité à poursuivre dans la voie choisie. Voilà donc une équipe-école résolument engagée dans une démarche de changement et à qui, on le suppose, l'arrivée de la réforme ne fera pas peur.

QUAND TOUT LE QUARTIER HOCHELAGA-MAISONNEUVE SE MET EN CHANTIER

par Guy Corriveau

Techniquement, l'école secondaire Chomedey-de-Maisonneuve vient au deuxième rang des écoles les plus défavorisées dans toute l'île de Montréal: 630 élèves, soit 27 groupes, dont 10 en cheminement particulier. Seule école d'un quartier miné par la pauvreté, la prostitution, la consommation d'alcool et de stupéfiants, par des problématiques familiales extrêmement difficiles où sévissent le chômage, la violence conjugale, l'abus et la négligence parentale, école perçue négativement par la collectivité locale, elle est le point de chute du tiers des élèves du primaire qui, à l'opposé des deux autres tiers, n'a pas fait le choix de fréquenter les écoles des alentours. C'est une jeunesse à l'image de ses origines familiales, une jeunesse dépourvue de justes ambitions, une jeunesse qui n'entretient aucun espoir de mobilité et de développement dans un quartier replié sur ses propres règles de vie et de survie. Une jeunesse qui attend d'ouvrir les ailes.

Photo : Denis Garon

ANNE ST-PIERRE, LUCIE LALONDE, SIMON BESSETTE, SUZANNE RACINE

Depuis quelques années, des efforts concertés ont été faits auprès d'elle pour valoriser la scolarisation, ce dont témoignent les plus récents résultats aux épreuves uniques. Mme Lucie Lalande, directrice de l'école, explique que, si ses élèves se classent encore parmi les bons derniers de l'île de Montréal à ces épreuves, son équipe de direction et elle-même se réjouissent, car 20 p. 100 plus d'élèves qu'avant réussissent maintenant. Mais un travail d'éducation sociale, considérable, reste à faire. Anne Saint-Pierre, qui travaille au Carrefour Jeunesse Emploi et coordonne la Table de concertation jeunesse Hochelaga-Maisonneuve, n'hésite pas à dire que l'école du quartier est un lieu charnière en ce qui concerne l'intervention jeunesse, une interven-

Photo : Denis Garon

tion qui arrive à donner aux adolescents des moyens de participer socialement, de réussir et de se voir d'une autre manière. C'est d'ailleurs dans cette visée qu'a été élaboré, à cette table de concertation, un projet innovateur et original qui mérite l'intérêt : le chantier-école.

Cinq semaines de vie de groupe...

Inspiré des Chantiers jeunesse, dont les travaux collectifs sont bien connus en région et outre-mer, le chantier-école a été imaginé particulièrement pour offrir à dix jeunes de l'école Chomedey-de-Maisonneuve une occasion sans précédent : expérimenter une vie de groupe intensive autour de travaux communautaires exécutés surtout dans leur propre quartier. Au cours de cinq fins de semaine réparties pendant l'automne 1998, le groupe de jeunes allait, contrairement à l'usage, apporter une aide manuelle à des organismes communautaires qui donnent habituellement des services à la communauté. Si les jeunes se découvraient capables d'être utiles dans leur propre quartier, s'ils allaient développer des goûts et des habiletés techniques nouvelles, peut-être trouveraient-ils une motivation à entreprendre ensuite quelque formation professionnelle?

On imagine assez bien toute la logistique que ce projet, d'allure trompeusement modeste, a nécessitée. Outre la coopération entre l'école et Chantiers jeunesse, rien de moins qu'une douzaine d'organismes communautaires ont été mis à contribution. Ceux qui ont reçu les services du chantier-école, par exemple Le Chic Resto Pop ou la base de plein air de Sainte-Émélie-de-l'Énergie fournissaient le matériel nécessaire pour exécuter les travaux. L'organisme REVDEC, lui aussi site d'un chantier-école, a hébergé le groupe de jeunes. Ainsi s'allonge la liste, qu'il s'agisse de transport ou de besoins complémentaires. Deux animateurs professionnels rattachés à Chantiers jeunesse assuraient l'animation continuelle du groupe et veillaient à ce que se développe l'esprit d'une gestion participative autonome. Côté technique, chacun des chantiers était sous la direction d'un expert en mesure de surveiller les travaux, tels un jeune diplômé de l'École des métiers de la construction de Montréal, expert en peinture, ou encore M. Simon Bessette, enseignant de technologie à l'école Chomedey-de-Maisonneuve.

Compte tenu du tissu familial particulier des élèves, il a fallu envisager des arrangements sur mesure. Ainsi, les élèves quittaient l'école le jeudi soir pour se rendre sur un chantier qui se terminait le samedi en fin d'après-midi, de sorte qu'ils étaient à la maison le dimanche pour subvenir aux besoins de leurs parents (certains parents handicapés font faire les courses par leurs enfants). Au profit de tous, des cinq vendredis en question, deux étaient des journées pédagogiques.

... avec des hauts et des bas

Tant et si bien que, au mois d'octobre 1998, dix jeunes de 16 et 17 ans[1] entreprenaient volontairement une expérience dont ils ne sont pas prêts d'oublier les misères et les grandeurs.

Pour six filles et quatre garçons, le rêve a bien failli ne jamais dépasser la réalité d'une première fin de semaine. Pierre Chartrand, organisateur communautaire qui était à l'emploi de l'école et qui a collaboré à la planification du projet de chantier-école, comprend le choc ressenti par les jeunes. Pour ceux qui baignent habituellement *« dans une culture où ils ne gèrent pas beaucoup d'affaires »*, apprendre à vivre en promiscuité et à suivre de nouvelles normes, apprendre à s'organiser et à gérer un budget les obligeaient à quitter une zone de confort, donc à subir un important déséquilibre. Dès le départ, les participants, découragés, ont voulu tout laisser tomber. Mais, exhortés à tenter le coup une deuxième fin de semaine, stimulés par des animateurs de métier, ils ont vite connu l'envers des contraintes et des ambiguïtés. Ils ont pris goût à la réussite. Peut-être tout s'est-il arrangé parce que le chantier-école était en pleine nature, loin de Montréal, dans la petite « vie de château » qu'offrait la base de plein air de Sainte-Émélie-de-l'Énergie?

Toujours est-il que Pierre Chartrand se rappelle être resté estomaqué, à la troisième fin de semaine, lors de sa visite du groupe au Chic Resto Pop. Arrivés sur place avec à peine quelques plans signés par leur enseignant Simon Bessette, les jeunes s'employaient à construire un imposant décor d'Halloween, à un rythme auquel personne ne voulait croire. Quand il a vu la quantité de travail abattu, quand il s'est attablé pour ainsi dire seul au cœur d'une ruche que rien n'aurait pu arrêter, fût-ce pour manger, l'organisateur communautaire a senti monter en lui une incroyable satisfaction.

C'est aussi le sentiment que semblent avoir éprouvé les parents des élèves, quand on lit les commentaires qu'ils ont faits en remplissant un questionnaire d'évaluation du projet pilote. Invités à dire s'ils avaient remarqué des changements dans le comportement de leur enfant au cours du chantier-école, ils ont répondu : *« Plus ouvert aux autres. Moins matérialiste. Sens des responsabilités. Plus autonome. Plus positif. Enthousiaste. Maturité. »*

Des idées pour l'avenir

Quand, après coup, ils évaluent le projet, les organisateurs croient que, contrairement aux Chantiers jeunesse qui réunissent des jeunes de partout, le chantier-école a pu souffrir d'une dynamique déjà installée entre les jeunes (plusieurs venaient d'une même classe) et rendre d'autant plus difficile la prise de leadership des animateurs. Aussi pensent-ils qu'ils auraient dû ne consacrer la première fin de semaine qu'à consolider la vie de groupe et le faire à l'extérieur de Montréal, comme à la base de plein air de Sainte-Émélie-de-l'Énergie où se trouvaient nos dix artisans lors de leur deuxième sortie.

Les yeux tournés vers l'avenir, les animateurs aimeraient reprendre l'expérience en y mêlant des jeunes d'autres milieux, d'autres quartiers. Mais, peu importe le scénario, ils sont convaincus de l'importance d'un partenariat entre l'école et les organismes communautaires comme de l'importance d'un soutien aux jeunes qui soit de qualité. Il faut entendre par là de trouver des adultes capables de les comprendre, capables de soutenir leur volonté de se prendre en charge, capables, surtout, de les amener d'une manière astucieuse vers les conditions de la réussite.

Photo : Denis Garon

1. Ont été écartés les élèves majeurs, qui posaient des problèmes en ce qui a trait à la responsabilité et à l'encadrement.

LE PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE :

DES CONSTATS À PARTAGER AVEC L'ENSEMBLE DES ÉCOLES DES MILIEUX DÉFAVORISÉS DU QUÉBEC

par Marcel Lamarre

UN PROGRAMME INNOVATEUR

En février 1997, la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, rendait public le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, ***Prendre le virage du succès***. Ainsi, elle donnait suite au rapport de la Commission des États généraux. L'une des lignes d'action prioritaires de ce plan visait à soutenir les écoles montréalaises, primaires et secondaires, des milieux défavorisés.

Depuis trois ans, dans le cadre du programme Soutenir l'école montréalaise, le ministère de l'Éducation a alloué annuellement des ressources additionnelles de 10 M$ aux écoles visées par ce programme pour les aider à assurer la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre d'élèves. Globalement, les élèves de l'île de Montréal réussissent aussi bien que les élèves des autres régions du Québec; cependant on observe dans certains secteurs de l'île des écarts significatifs en matière de réussite scolaire. Les enfants qui ont davantage de difficultés d'apprentissage sont principalement issus de milieux défavorisés et de familles immigrantes arrivant en cours de scolarisation. Ils présentent le plus souvent des caractéristiques qui pourraient nuire à la poursuite de leurs apprentissages.

Le programme de soutien à l'école montréalaise est innovateur parce qu'il offre aux équipes-écoles la possibilité d'élaborer et de mettre en application de nouvelles façons d'adapter, de différencier l'enseignement, d'organiser les services, le temps d'enseignement; la possibilité de créer et de renforcer des liens avec la famille et la communauté; la possibilité de se développer en matière de pédagogie et de gestion de l'école en recourant à un accompagnement professionnel, en faisant partie de réseaux d'échanges d'idées entre directions d'école, entre enseignantes et enseignants, entre professionnelles et professionnels, entre écoles partenaires afin de partager l'expertise acquise et de se ressourcer. Soutenir l'école montréalaise passe par la responsabilité partagée, par une approche intégrée des interventions auprès des jeunes et de leurs parents ainsi que par la diffusion des interventions les plus efficaces.

LA RESPONSABILITÉ D'INFORMER LES AUTRES ECOLES DU QUEBEC

L'approche retenue situe d'emblée l'école comme lieu principal d'intervention où peut être prise en charge la réussite des élèves. Ce n'est que localement que les besoins des élèves sont bien connus, que les réponses à ces besoins peuvent être choisies et données et que les résultats peuvent être mesurés et évalués. L'approche privilégiée pour soutenir l'école montréalaise situe également les enseignantes et les enseignants, au centre des projets élaborés par les équipes-écoles, puisqu'il leur revient en premier d'intervenir auprès des élèves.

Maintenant que chacune des 130 écoles touchées par le programme a réalisé au cours des trois dernières années de nombreux projets liés à des actions pédagogiques, à l'établissement de liens avec la famille et la communauté, au développement professionnel de la direction et de son équipe-école, maintenant que l'État y a investi 30 millions de dollars, il est obligatoire de rendre compte du chemin parcouru, des résultats obtenus. Il est également incontournable de partager les modèles qui ont bien fonctionné, les façons de faire gagnantes, non seulement entre les équipes-écoles touchées mais aussi avec l'ensemble des écoles du Québec qui vivent aussi la réalité des milieux défavorisés. À ce propos, le 30 mars dernier, un colloque réalisé dans le cadre du programme de soutien à l'école montréalaise s'est tenu à Montréal, au Palais des Congrès, afin de faire état des projets menés par les écoles cibles. Dans le présent article quelques modèles expérimentés seront énumérés.

Afin d'évaluer les effets du programme de soutien à l'école montréalaise, une équipe dirigée par Gilbert Moisan, de la Direction de la recherche au ministère de l'Éducation, étudie présentement l'application et l'efficacité du programme à la fois pour chacune et pour l'ensemble des écoles ciblées. Elle analyse les activités expérimentées et en dégage des indicateurs, tant en matière de réussite scolaire qu'en matière de réussite éducative, afin de les insérer dans un tableau de bord informatisé . En développant davantage cet instrument, on pourrait penser qu'il pourrait servir un jour à chaque équipe-école, à divers moments de l'année scolaire, à repérer les élèves qui risquent de prendre du retard scolaire, voire d'abandonner l'école, à dégager les causes potentielles de leurs difficultés et à trouver les solutions à envisager pour replacer les élèves sur la voie de la réussite.

Depuis la mise en œuvre du programme, les codes permanents des élèves à risque, pour chacune des écoles ciblées, ont été colligés. D'année en année, ces élèves sont suivis dans leur parcours scolaire. Au cours des prochains mois, il sera possible de faire connaître l'efficacité des actions menées auprès d'eux.

Photo : Denis Garon

LES ECOLES VISEES PAR LE PROGRAMME DE SOUTIEN A L'ECOLE MONTREALAISE

Pour l'année scolaire 1999-2000, on compte 105 écoles primaires et 25 écoles secondaires, soit 130 écoles ciblées par le programme de soutien à l'école montréalaise. Au total, ces écoles accueillent 56 979

élèves et sont réparties sur le territoire des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal, soit la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, la Commission scolaire English-Montreal, la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.

Orientations et mesures proposées dans le programme

Première orientation : Favoriser chez les élèves un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins

Mesure ❶ : Actions pédagogiques

Les écoles sont encouragées à rechercher, à choisir et à mettre à l'essai des formes d'organisation de l'enseignement et des services, des activités et des interventions qui favorisent l'apprentissage et la motivation. Ces actions doivent être adaptées aux besoins des élèves. Cette adaptation est, bien sûr, souhaitable pour l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, mais elle est incontournable pour les élèves qui éprouvent des difficultés et pour ceux qui arrivent au Québec en cours de scolarisation à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire.

Trois populations d'élèves sont davantage ciblées :

- Les élèves à risque : prévention
  L'éducation préscolaire et les deux premières années du primaire et du secondaire
- Les élèves à risque : soutien, suivi
  Les élèves passés dans la classe supérieure malgré leurs échecs ou qui éprouvent des difficultés.
- L'ensemble des élèves dans leurs apprentissages et leur motivation

Mesure ❷ : École orientante

Toutes les catégories de personnel se préoccupent de l'orientation des élèves, chacune selon ses fonctions. L'aide à l'élève dans les choix qui ont trait à sa carrière s'articule autour d'activités qui leur sont offertes par l'école et qui ont pour but de faciliter leur accès à l'information.

Les enseignantes et les enseignants y contribuent en intégrant dans leur enseignement des activités d'apprentissage qui permettent une meilleure connaissance du système scolaire, des choix offerts ainsi que du marché de l'emploi. L'école associe les parents à la démarche d'accompagnement de leur enfant et suscite la participation des groupes socio-économiques.

Les populations d'élèves ciblées sont celles du primaire et des trois premières années du secondaire.

Mesure ❸ : Valorisation et promotion de la formation professionnelle et technique

Une des trois missions de l'école est de qualifier. Qu'est-ce que cela représente comme actions à mettre en place pour une école primaire et pour une école secondaire ? Consciente que ses élèves auront un jour à faire des choix concernant leur carrière, l'école a la responsabilité de les éclairer sur les différents métiers et professions ainsi que sur les programmes de formation accessibles. Cette mesure vise à informer les élèves sur la formation professionnelle et technique, particulièrement sur les programmes de formation en concomitance accessibles dès la 4e secondaire ainsi que sur les métiers semi-spécialisés qui peuvent être une avenue intéressante pour les élèves qui suivent un cheminement particulier. Les écoles secondaires pourront, par cette mesure, consacrer du temps à la création d'un cours d'exploration professionnelle afin d'offrir aux élèves une possibilité de confirmer leurs choix ou encore concevoir une formation en concomitance qui pourra favoriser une plus grande motivation aux études chez certains élèves. En novembre 1999, le 35e Mondial des métiers a eu lieu à Montréal; ce fut une occasion unique pour intéresser les élèves à la formation professionnelle et technique.

Deuxième orientation : Favoriser l'ouverture de l'école sur sa communauté

Mesure ❹ : Établissement de liens entre l'école, la famille et la communauté

L'école, pour accomplir sa mission éducative, doit pouvoir compter sur la collaboration des parents. Or, dans les milieux défavorisés, plusieurs parents ont besoin d'aide et de soutien pour compléter l'action de l'école; c'est aussi le cas pour bien des parents d'immigration récente. L'école doit aussi s'associer à la communauté dans son ensemble, aux organismes communautaires, sociaux, culturels et économiques, aux institutions (CLSC, villes, etc.) qui gravitent autour de l'école, et qui, par leurs interventions, peuvent compléter son action ou contribuer à l'atteinte de ses objectifs. L'école peut donc s'associer à un ou à plusieurs partenaires pour la réalisation de projets visant, par exemple, à l'amélioration de l'encadrement des élèves, de la participation des parents et du soutien au personnel scolaire dans sa tâche éducative.

Mesure ❺ : Accès aux ressources culturelles

Les écoles cibles ne bénéficient pas suffisamment de l'enrichissement que procure l'intégration d'activités culturelles à l'enseignement. La création artistique et l'expérience culturelle motivent les jeunes parce qu'elles font appel à leurs ressources intérieures et à leur créativité. Le contact avec les lieux culturels québécois favorise aussi l'intégration des élèves nouvellement arrivés à la société qui les accueille. Par cette mesure, on vise à enrichir l'acte pédagogique en établissant une complémentarité entre l'enseignement donné en classe, les objets de culture et les spécialistes des domaines artistique et scientifique.

Troisième orientation : Favoriser l'autonomie et la responsabilité de l'école

Mesure ❻ : Développement professionnel de la direction et de son équipe-école

La direction et son équipe-école, particulièrement en milieu défavorisé, doivent souvent innover pour affronter des situations de plus en plus complexes. Dans ce cas, un constant ressourcement est nécessaire pour que l'organisation scolaire demeure adaptée aux besoins des élèves. Cette mesure offre à l'école la possibilité de faire appel à des universités et à des groupes de recherche qui mènent des travaux relatifs aux approches pédagogiques, à l'adaptation des stratégies d'intervention destinées aux élèves qui risquent de décrocher. Elle permet aussi de recourir à un accompagnement réalisé par des ressources externes et internes, ressourcement nécessaire à l'élaboration et à la réalisation d'actions pédagogiques adaptées, à la gestion de l'école, aux liens à établir avec la communauté.

Des voies gagnantes favorisant la réussite scolaire et éducative

Le programme de soutien à l'école montréalaise favorise la réalisation de projets qui pourraient avoir des retombées sur l'ensemble des écoles cibles, et même sur l'ensemble des écoles du Québec. Ces projets doivent résoudre des problèmes et répondre à des besoins largement reconnus par l'ensemble des personnes qui s'intéressent au succès des élèves de milieu défavorisé et des élèves à risque ainsi qu'à l'intégration harmonieuse des élèves des communautés culturelles qui y vivent.

Après avoir analysé les dispositifs d'ordre pédagogique et organisationnel mis en place par les autres provinces du Canada et par différents pays, tels les États-Unis, la France, la Belgique, l'Angleterre, la Suisse, pour venir en aide aux milieux défavorisés, l'équipe des ressources professionnelles du programme de soutien à l'école montréalaise a proposé aux écoles des voies gagnantes pouvant orienter le choix et l'élaboration de projets correspondant aux différentes orientations :

Actions pédagogiques...

La lecture

L'éveil à la lecture à l'éducation préscolaire, les premiers apprentissages de la lecture, le développement de la compréhension et du goût pour la lecture, le diagnostic des difficultés, l'évaluation formative des progrès en lecture, les activités signifiantes et les interventions adaptées en lecture, le soutien des élèves à risque en lecture, le soutien des parents dans l'accompagnement de leur enfant en lecture, etc.

Le fonctionnement par cycles au primaire

Exploration, plan d'action, mise à l'essai possible de ce que pourrait être un fonctionnement pédagogique par cycles dans l'école et qui répondrait aussi aux besoins des élèves à risque : types de regroupements des élèves, décloisonnement des groupes selon les besoins, approches pédagogiques, formes d'évaluation, définition des besoins

des enseignantes et des enseignants, travail en collaboration des enseignantes ou des enseignants et des autres professionnels, etc.

Des formes de décloisonnement des groupes au primaire et au secondaire

Exploration, plan d'action, mise à l'essai possible de formes de décloisonnement des groupes au primaire et au secondaire en fonction des besoins de tous les élèves et particulièrement des élèves à risque: modèles de décloisonnement des groupes selon les besoins, approches pédagogiques, formes d'évaluation, définition des besoins des enseignantes et des enseignants, travail en collaboration des enseignantes ou des enseignants et des autres professionnels, etc.

Les passages

Comment l'école peut-elle faciliter le passage de l'éducation préscolaire au primaire?

Comment l'école peut-elle faciliter le passage d'une classe d'accueil à une classe ordinaire?

Comment l'école peut-elle faciliter le passage des élèves du primaire au secondaire?

La mobilité

Comment prendre en compte, aborder et explorer des solutions en ce qui concerne la mobilité des élèves ou du personnel dans l'école et le milieu?

LIENS ENTRE L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ ...

La formation et le soutien des parents

Choisir ou élaborer des stratégies mettant en jeu des partenaires (parents, organismes du milieu, institutions) dans des projets axés sur la formation et le soutien des parents dans l'accompagnement de leur enfant.

Les passages

Accompagner et engager les parents en ce qui a trait au passage de leur enfant de l'éducation préscolaire au primaire, d'une classe d'accueil à une classe ordinaire, du primaire au secondaire.

Le partenariat

Établir une concertation et une collaboration entre l'école et les différents partenaires touchés par une problématique particulière constatée dans un milieu (violence, mobilité, etc.).

La participation des parents

Élaborer des stratégies, des modèles favorisant un plus grand engagement des parents, en tenant compte des contraintes liées à la gestion du temps ainsi qu'aux barrières linguistiques des familles immigrantes.

Accès aux ressources culturelles ...

Élaborer des projets culturels qui stimulent les élèves, accroissent le sentiment de compétence et la confiance en soi. Des projets qui répondent aux besoins particuliers d'une classe, d'un groupe de classes ou d'une école. Des projets qui permettent aux enseignantes et aux enseignants d'innover dans leur enseignement par l'entremise de la culture. Ces projets supposent obligatoirement l'établissement de liens avec des artistes professionnelles et professionnels ou des institutions reconnues par le Ministère de la Culture et des Communications.

Favoriser la concertation entre les écoles, les musées, les établissements scientifiques, les maisons de la culture, les lieux culturels des villes touchées, les universités, la Commission de la capitale nationale, les bibliothèques de quartier, etc.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE LA DIRECTION ET DE SON ÉQUIPE-ÉCOLE...

La concertation et la collaboration de tous ceux et celles qui interviennent auprès des élèves

Élaborer des stratégies, des modèles adaptés d'organisation du travail, etc., pour favoriser la concertation et la collaboration entre les enseignantes et les enseignants, entre les enseignantes ou les enseignants et l'ensemble des professionnels de l'école et du milieu (comment travailler en équipe, comment résoudre des conflits entre partenaires, comment mobiliser l'équipe-école, comment favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants débutants dans un milieu défavorisé, etc.).

Des expériences de changement

Favoriser des expériences de changement dans l'organisation scolaire, dans la gestion et le soutien du personnel scolaire, dans la mise en place de réseaux d'échanges d'idées, de collaboration entre les différents partenaires.

Construire des réseaux d'échanges d'idées

Élaborer, réaliser des projets relatifs aux actions pédagogiques, aux liens

Photo : Denis Garon

à établir avec la famille et la communauté, au développement professionnel de la direction et de son équipe-école afin de répondre aux besoins pressants des élèves qui risquent de prendre du retard scolaire, voire de décrocher, est prioritaire pour une direction et son équipe-école. Partager l'information, l'expertise, les expériences, se ressourcer est tout aussi essentiel: on apprend en observant, en imitant, en échangeant des idées sur les forces et les difficultés, sur les projets qui réussissent, sur les façons de faire entre collègues d'une même école, avec d'autres équipes-écoles, d'autres grandes villes du Québec ou du Canada ou d'ailleurs. Pour y arriver le programme de soutien à l'école montréalaise a pu favoriser la mise en place des réseaux de communication:

- groupes de développement coopératif des cadres d'établissement scolaire au primaire et au secondaire;
- groupes de développement coopératif des professionnelles et des professionnels;
- réseaux d'enseignantes et d'enseignants;
- réseaux d'orthopédagogues;
- réseaux d'écoles partenaires;
- réseaux d'échanges d'idées dans le site Internet du programme de soutien à l'école montréalaise;
- vidéos pour faire connaître les projets prometteurs de l'école;
- journée Colloque 2000 sur le thème Soutenir l'école montréalaise: une responsabilité à partager;
- diffusion des projets prometteurs dans les écoles cibles;
- diffusion de modèles de partenariats efficaces avec les organismes communautaires;
- diffusion d'un répertoire d'accompagnateurs et d'accompagnatrices professionnels externes;
- outils pour promouvoir la formation professionnelle;
- information des résultats obtenus à la suite du programme de soutien à l'école montréalaise.

APRÈS TROIS ANS, QUELS CONSTATS POUVONS-NOUS FAIRE?

Après avoir analysé l'ensemble des projets présentés par les écoles, des façons de faire prometteuses se manifestent clairement. En ce qui a trait à la réussite scolaire, il est déjà possible de constater que les mesures adoptées pour contrer le redoublement, pour repérer et accompagner les élèves à risque ont été, dans la plupart des cas, efficaces.

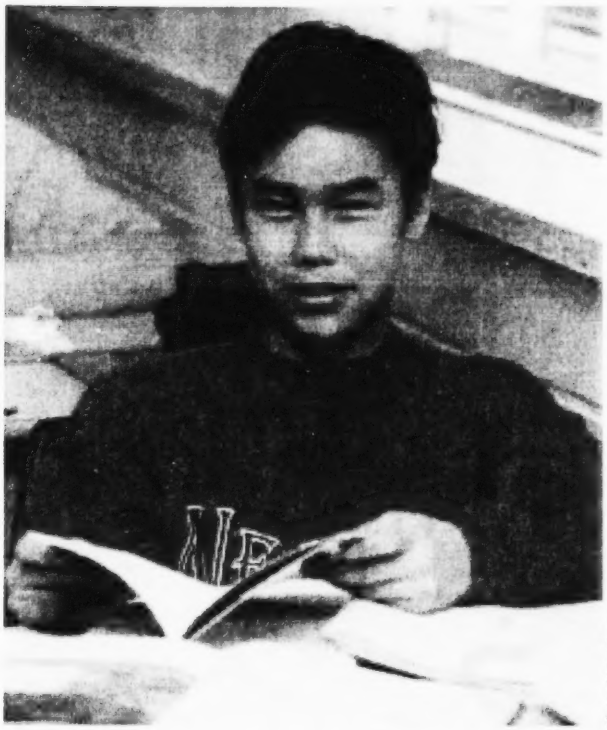


Photo : Denis Garon

EN CE QUI A TRAIT AUX ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Des changements substantiels dans les façons de faire deviennent évidents :

- Davantage d'interventions à l'éducation préscolaire : développement des habiletés sociales, soutien au développement du langage et conscience phonologique (soutien donné surtout par les orthophonistes).
- Davantage de projets permettant la mise en place de petits groupes d'élèves selon leurs besoins et de façon ponctuelle (décloisonnement des groupes, échanges de services entre enseignants, groupes de besoins, etc.).
- Ajout de temps accordé à une discipline avec spécialiste (ex. : éducation physique) afin de permettre aux enseignants et aux enseignantes de travailler (*team teaching*) avec des petits groupes d'élèves ayant des besoins particuliers.
- Davantage d'écoles ayant des projets de tutorat et de jumelage de classes en lecture.
- Exploration de formes d'évaluation formative plus adaptées (ex. : portfolio, ÉMÉ pour l'évaluation formative de l'écriture, ÉMIR pour l'évaluation formative des mathématiques).
- Davantage de liens entre les projets et l'accompagnement professionnel externe.
- Projets plus nombreux dans lesquels un enseignant ou une enseignante suit ses élèves pendant deux années ou des classes multiprogrammes.
- Augmentation du temps de concertation et de collaboration entre les membres des équipes-écoles et des équipes multidisciplinaires (réflexion, planification, organisation; mise en place d'équipes de travail d'enseignants et d'enseignantes (déjeuners-causeries, cafés-rencontres).
- Davantage d'écoles voulant amorcer une démarche favorisant la mise en place des cycles d'apprentissage.
- Davantage de services d'aide aux devoirs ou de services d'étude dirigée au secondaire.
- Plus de soutien accordé à l'élève qui passe dans une classe supérieure, malgré les échecs.
- Interventions en concertation : évaluation du dossier de l'élève, concertation entre les partenaires pour élaborer un plan d'intervention, pour définir des mesures d'aide différenciée, action, réévaluation et suivi.
- Davantage d'interventions pédagogiques adaptées, différenciées.
- Réflexion plus approfondie sur l'évaluation des apprentissages.
- L'enseignant ou l'enseignante au centre des interventions : les enseignantes et les enseignants confient de moins en moins les élèves en difficulté à des ressources internes et externes pour résoudre les problèmes; au contraire, ils travaillent davantage en complémentarité avec les personnes-ressources et développent ainsi des habiletés d'enseignement qu'ils pourront réinvestir de façon autonome au cours des prochaines années.

EN CE QUI A TRAIT A L'ÉTABLISSEMENT DE LIENS ENTRE L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ, DES CHANGEMENTS IMPORTANTS SE MANIFESTENT ÉGALEMENT :

- La grande majorité des écoles établissent des liens de partenariat avec la famille et la communauté. Elles cherchent à intégrer les parents dans le processus d'apprentissage, à augmenter la participation des parents, à collaborer avec le milieu. Ce sont les organismes communautaires et les institutions publiques et parapubliques (ministères, organismes, corps policiers, etc.) qui sont les plus sollicités. Pour soutenir les élèves, les écoles ont recours à la communauté : aide aux devoirs, accès aux activités culturelles ou sportives, accompagnement psychosocial. Les liens avec les parents se manifestent davantage par l'information sur les modes de participation à l'école, au comité d'école, au conseil d'établissement, par des ateliers sur la correspondance des valeurs transmises par l'école et par la maison, sur la communication entre les parents et les enfants, par des services aux familles immigrantes et des services de traduction et d'interprétation.

EN CE QUI CONCERNE L'ACCÈS AUX RESSOURCES CULTURELLES :

- Plus de 100,000 élèves du primaire et du secondaire ont fait des sorties culturelles à caractère artistique ou scientifique au cours des trois dernières années.
- L'ensemble des équipes-écoles ont participé à la réalisation de projets d'interventions pédagogiques effectuées en collaboration avec des organismes culturels, des artistes et des écrivains professionnels. Plus de 26 000 élèves ont participé à ces projets d'envergure.

EN CE QUI A TRAIT AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE LA DIRECTION ET DE SON ÉQUIPE-ÉCOLE

- Ouverture de l'école sur une expertise extérieure : l'équipe-école va chercher des points de vue externes plutôt que de tenter de tout résoudre seule. Plusieurs directions se sont offert un accompagnement au regard de la gestion de l'école. Plusieurs équipes-écoles ont eu recours aux services d'un accompagnateur professionnel externe, en favorisant également la formation par les pairs à titre d'accompagnateurs internes, afin de réaliser différents projets cibles en matière d'actions pédagogiques et de liens à établir avec la famille et la communauté.

L'ÉQUIPE DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES : UNE ÉQUIPE EFFICACE, COMPÉTENTE ET DYNAMIQUE

Si les élèves, les enseignantes et les enseignants et les directions des écoles sont au centre de ce grand projet de développement, il faut aussi saluer le magnifique travail des ressources professionnelles qui accompagnent les équipes-écoles dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leurs projets.

Pour plus amples renseignements, visitez le site Internet du programme de soutien à l'école montréalaise : http://www.ecolemontrealaise.qc.ca

Marcel Lamarre est coordonnateur du programme de soutien à l'école montréalaise.

LA VOIE TECHNOLOGIQUE : UNE SOLUTION AU DÉCROCHAGE

par Michel Miclot

Dans la courte histoire qui va suivre, les personnages sont bien sûr fictifs, mais le scénario est malheureusement trop souvent réel. Si le drame raconté se termine bien, ce n'est pas le cas pour bien d'autres parents et élèves québécois. Voici donc l'histoire véridique de Martin, décrocheur potentiel parmi tant d'autres, qui a eu la chance de fréquenter la bonne école.

« Salut, Mom. À ce soir ! Bonne journée.

– *Bye, mon Martin ! Bonne journée à toi aussi et travaille bien.*

– *Au fait, Mom, je vais rentrer plus tard. T'inquiète pas, j'ai du travail après les cours. »*

Assise à la table de la cuisine, la mère de Martin contemplait le bulletin de son fils. Elle ne se lassait pas de l'éplucher et de relire les commentaires des enseignants. Pas une seule note n'était inférieure à 75 et un passage en particulier lui faisait chaud au cœur : « Élève hautement motivé qui prend ses études à cœur. Succès assuré ».

Comment était-ce possible ? Charles, son mari, parlait de miracle et lui demandait même en riant si elle n'avait pas monté à genoux les marches de l'oratoire Saint-Joseph. Quand elle se rappelait le cauchemar de l'année précédente, elle se disait : Pourquoi pas ? Ces bulletins dont elle retardait la lecture tant les résultats étaient décevants, les combats épuisants pour tirer Martin du lit les jours d'école… Combien de fois avait-elle dû l'y conduire elle-même parce qu'il était en retard ou pour s'assurer qu'il s'y rendait bien ? Le pire était ces trois petits mots qui les hantaient, elle et Charles, et qui se trouvaient de plus en plus fréquemment dans les remarques des enseignants : « situation d'échec ». Malgré tout, dans un sursaut de fierté sans doute, Martin avait réussi — juste, très juste même — dans toutes ses matières de 2e secondaire, et le pire était à prévoir pour la 3e secondaire.

Pourtant, Martin avait toujours eu de bons résultats au primaire. C'était un petit bonhomme éveillé et curieux ; aller à l'école était pour lui une joie et les devoirs lui semblaient une récompense. Il ne fallait pas le prier pour qu'il raconte sa journée : « Ma maîtresse a dit que… J'ai appris que… J'ai eu telle note à mon devoir de français… » Il était intarissable, un vrai moulin à paroles qu'il fallait parfois faire taire au souper devant une assiette qui refroidissait. Quel choc avait été son changement en 2e secondaire. Il ne parlait plus de l'école et il fallait insister pour n'obtenir en fin de compte que des « c'est plate » ponctués de profonds soupirs. Menaces, promesses, punitions, rien ne changeait l'attitude de Martin. Il ne voulait plus rien savoir de l'école ; il s'y rendait, mais il la subissait.

Le chargé de classe de Martin, M. Pomerleau, les avait convoqués à plusieurs reprises, elle et Charles, les questionnant sans en avoir l'air sur leurs relations familiales. Finalement, il leur avait dressé le profil d'un décrocheur et, à leur profond désarroi, la description convenait parfaitement à Martin. Le ciel s'écroulait. Qu'allait devenir Martin s'il ne poursuivait plus ses études ? Ils se questionnaient même sur leurs qualités de parents.

En avril, M. Pomerleau, avait demandé à les rencontrer à l'occasion de la période de choix de cours. Ils s'attendaient au pire, mais il commença par leur expliquer que Martin avait du potentiel et ne pouvait être classé comme ayant des troubles du comportement ou des problèmes d'apprentissage. Ce soir-là, ils entendirent parler de la Voie technologique pour la première fois. Selon M. Pomerleau, le comportement de Martin n'avait rien d'aberrant. Nombre d'élèves ne se contentaient pas de connaissances théoriques et avaient besoin de les relier à la pratique, c'est-à-dire que, pour eux, le savoir-faire devait s'allier au savoir. Apprendre en faisant, tel était le fondement de la Voie technologique. Martin serait donc intégré dans un groupe de 15 élèves qui seraient son équipe. Ensemble, ils réaliseraient un projet technologique, guidés par une équipe multidisciplinaire d'enseignants de français, de mathématiques, de sciences et de technologie. Sur 36 heures d'enseignement, Martin se trouverait avec son équipe 12 heures : 2 en français, 2 en mathématiques, 2 en sciences et 6 en technologie. Les 24 autres relèveraient d'un enseignement officiel dans un grand groupe formé de 2 sous-groupes de la Voie technologique. De plus, un enseignant de l'une des 4 matières intégrées serait le conseiller de Martin et suivrait personnellement son évolution.

La Voie technologique, leur expliqua alors M. Pomerleau, est essentiellement un enseignement global. En plus de l'acquisition du « savoir » et du « savoir-faire », le travail en équipe en vue d'une réalisation commune favorisait le développement du « savoir être ». Cette approche développait chez l'élève des comportements positifs dont il tirerait profit plus tard, dans ses études ou sur le marché du travail. Le travail en équipe axé sur la réalisation de projets concrets développait, outre l'esprit d'équipe, l'autonomie, l'estime de soi, la fierté, la confiance et surtout la motivation qui lui fait actuellement si cruellement défaut.

La Voie technologique offrait donc à Martin un scénario de réussite qui entraînerait chez lui une plus grande assiduité, une amélioration des résultats scolaires et une valorisation, bref le contraire de ce qu'il vivait présentement. De plus, les résultats de cette approche prouvaient une réduction notable du décrochage chez les élèves, le taux d'abandon étant inférieur à 2 p. 100 dans tout le Québec. Voilà ce qui les avait vraiment accrochés ; le cas de Martin n'était plus désespéré.

Un point restait toutefois à éclaircir. Vers quoi conduisait la Voie technologique ? Était-ce un cul-de-sac ? Une solution temporaire ? M. Pomerleau s'empressa de les rassurer. Plusieurs possibilités étaient envisageables pour les élèves de la Voie technologique et toutes conduisaient à un diplôme d'études secondaires. Certains élèves réintégraient les cours ordinaires ou un programme de formation professionnelle dès la 4e secondaire ; d'autres, lorsque l'école en offrait la possibilité, poursuivaient leur apprentissage dans la Voie technologique en 4e année et terminaient leur secondaire à l'enseignement ordinaire. Par la suite, comme pour tous les autres élèves, c'était à eux de décider de leur avenir. Toutes les avenues leur étaient accessibles ; la Voie technologique les avait même mieux armés pour le marché du travail ou des études poussées. Loin d'être une voie de garage, la Voie technologique était une autoroute vers l'avenir.

Il restait à convaincre Martin. Leur enthousiasme l'intrigua. Il avait bien sûr entendu parler de la Voie technologique et, pour lui, ce n'était qu'une autre option, pas une autre façon d'apprendre. De toute manière, il n'avait rien à perdre : son intérêt pour l'école s'émoussait jour après jour et il ne se voyait pas endurer trois ans de plus. À 13 ans, trois ans semblent une éternité. Sa vie devait être plus excitante ; il ne pourrait, pendant des années, rester assis dans son coin à attendre le signal de la fin des cours. Par contre, ce que lui décrivaient ses parents présentait un certain intérêt : il aurait des buts immédiats à atteindre et les élèves qu'il côtoierait semblaient former un groupe solidaire et uni. Ce devait être réconfortant et enrichissant de se trouver au sein d'un tel groupe. Le temps devait passer plus vite, car ils étaient toujours, garçons et filles, en train de discuter, probablement d'un des fameux projets mentionnés par ses parents. Il n'avait vraiment rien à perdre et, de toute façon, il avait besoin de temps pour préparer sa famille au fait qu'il voulait abandonner l'école. Martin alla donc rencontrer M. Pomerleau et c'est ainsi qu'il se retrouva dans la Voie technologique.

La mère de Martin ouvrit de nouveau le bulletin de son fils ; les notes

étaient bien là, les remarques positives aussi. Le beau temps était vraiment revenu. Martin avait repris goût aux études; il ne parlait plus d'abandon, mais de la réalisation de projets.

Depuis 1991, des centaines d'histoires comme celle de Martin se répètent dans les 60 écoles québécoises qui ont implanté la Voie technologique avec le soutien du Centre de développement pédagogique (CDP) pour la formation générale et technique . Mandaté par le ministère de l'Éducation, le CDP est un organisme qui se consacre à de l'élaboration et de la promotion de nouvelles approches pédagogiques. Il a mis sur pied la Voie technologique et en a fait son cheval de bataille pour lutter contre le décrochage scolaire chez les élèves de 3e et de 4e secondaire. Huit ans plus tard, les résultats sont probants : moins de 2 p. 100 de cas d'abandon scolaire et une hausse marquée de l'intérêt et de la motivation chez les élèves touchés.

Si nous mettons à ce point l'accent sur le décrochage, c'est que la Voie technologique s'adresse exclusivement aux élèves qui présentent un profil de décrocheur et non pas à ceux qui ont des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Le curriculum de la Voie technologique n'est pas allégé, mais diffèrent; l'accent y est mis sur la pratique. D'ailleurs, les élèves de ce programme se trouvent 24 heures sur 36 dans des cours officiels. Ainsi, en 3e secondaire, 12 heures d'enseignement sont au cœur de cette approche pédagogique : 2 en langue maternelle, 2 en mathématiques et 2 en sciences, auxquelles s'ajoutent 6 heures d'initiation à la technologie (IAT) (une heure de science et une autre d'éducation au choix de carrière sont transférées à l'IAT). Ce sont là les cours intégrés; leur enseignement est lié à un projet à réaliser. Durant les 24 autres heures d'enseignement, l'élève reçoit un enseignement officiel à l'intérieur d'un grand groupe. Le programme est sensiblement le même en 4e secondaire, où un cours d'éducation technologique de 6 heures remplace l'IAT. De plus, une heure de mathématiques et une heure d'éducation au choix de carrière sont transférées à l'éducation technologique, ce qui permet d'ajouter deux heures au temps consacré à la technologie.

Outre ces modifications à la grille-horaire, une différence fondamentale attend l'élève dans les 12 heures consacrées aux matières intégrées : il se trouve dans un sous-groupe de 15 jeunes — la moitié d'un groupe ordinaire — son équipe avec laquelle il réalise les divers projets technologiques. C'est avec cette dernière qu'il suivra les 24 autres cours, une autre équipe se joignant à la sienne pour former un groupe ordinaire. Le travail en sous-groupe favorise naturellement l'esprit d'équipe, le sentiment d'appartenance et le sens des responsabilités tout en facilitant un encadrement et un suivi optimaux.

Pour illustrer ce qu'il faut entendre par matière intégrée, prenons par exemple le module « Aménagement architectural », qui consiste en la réalisation d'un projet de construction résidentielle. Les activités des quatre matières intégrées tourneront autour de ce projet, qu'elles exploiteront chacune à leur façon selon leurs objectifs particuliers. En technologie, l'élève travaillera, entre autres choses, les notions de dessin technique, l'utilisation des instruments de dessin, les lignes conventionnelles, les notions d'échelle et le croquis pour le plan d'aménagement. En mathématiques, il aura à établir un budget pour le projet, à calculer des superficies ou encore à tenir un livre comptable. En sciences, il devra, par exemple, étudier des éléments de structure, échantillonner des matériaux et expérimenter leurs propriétés physiques. En français, il devra rédiger un devis, étudier une offre d'achat, en remplir le formulaire, étudier une contre-offre et rédiger une seconde offre d'achat. Bref, chacune des matières intégrées est un rouage essentiel dans l'élaboration du projet.

Il est évident qu'une telle approche pédagogique entraîne des coûts supplémentaires, évalués à environ 700 $ pour un élève de 3e secondaire et à 800 $ pour un élève de 4e secondaire. Toutefois, le ministère de l'Éducation soutient financièrement l'implantation de la Voie technologique, qu'il s'agisse du perfectionnement du personnel enseignant, de l'achat de matériel didactique particulier ou de l'ajout d'un enseignant pour chaque tranche de 60 élèves. Mais, si l'on met en parallèle le coût social du décrochage, force est de constater que l'investissement nécessaire à la mise en œuvre de la Voie technologique est des plus rentables.

Michel Miclot est enseignant à l'école secondaire Georges-Vanier.

1. Centre de développement pédagogique, 777, avenue Bois-de-Boulogne, Laval (Québec), téléphone : (450) 662-5962; télécopieur : (450) 662-7057; courriel : cdp@cslaval.qc.ca

De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture

par Sylvie Cartier en collaboration avec Jacques Tardif

À l'aube du XXIe siècle, le développement technologique et l'instabilité socio-économique créent des attentes de plus en plus grandes envers les travailleurs et ceux qui s'apprêtent à entrer sur le marché du travail.

Pour répondre aux attentes de productivité et de qualification des employeurs, les élèves du secondaire, à leur sortie de l'école, doivent savoir apprendre par la lecture[1]. Cette compétence de l'apprentissage par la lecture touche tous les élèves, et particulièrement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Comme le souligne Bulik (1994), les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont encore plus susceptibles que les élèves ayant des résultats scolaires moyens de vivre des changements qui leur demanderont d'acquérir, de façon significative, de nouvelles connaissances. Ce sont eux qui seront les plus sujets à se retrouver sans emploi ou à occuper un emploi occasionnel ou encore un emploi à mi-temps. Ces changements fréquents d'emploi exigeront de ces jeunes qu'ils soient des apprenants efficaces et qu'ils soient prêts à apprendre seuls par la lecture de manuels, de guides d'instruction, de livres, de revues spécialisées, de textes présentés sur le réseau électronique ou sur disque compact. Ulijn et Salager-Meyer (1998) qualifient cette forme de lecture de « *reading for professional* » ou de lecture à des fins professionnelles. Or, l'importance que revêt l'apprentissage par la lecture en formation continue doit nous amener à nous demander si l'école prépare bien les élèves à cette situation.

À l'école, bien que les élèves commencent à faire des apprentissages par la lecture de textes dès le primaire, c'est au secondaire qu'ils doivent y arriver de façon autonome et efficace. À l'heure actuelle, des observations en milieu scolaire indiquent que les élèves du secondaire n'ont pas les acquis nécessaires pour apprendre par la lecture. Aux États-Unis, Stetson et Williams (1992) ont confirmé ces observations en s'appuyant sur deux recherches. Ils ont conclu que, sans égard à la perception que les élèves ont du degré de difficulté d'un texte, une proportion allant de 50 à 92 p. 100 de ceux-ci n'ont pas réussi à apprendre par la lecture.

La responsabilité de former les élèves à apprendre par la lecture revient aux enseignants. Pour qu'ils puissent jouer ce rôle efficacement, il importe qu'ils aient recours à un cadre de référence de l'apprentissage par la lecture. Outre qu'il les aidera à bien comprendre en quoi consiste l'apprentissage par la lecture, celui-ci leur permettra de mieux cerner les difficultés éprouvées par leurs élèves et de mieux intervenir pour y remédier.

Nos objectifs consistent ici à présenter aux enseignants un cadre de référence relatif à l'apprentissage par la lecture, à leur proposer un outil pour réfléchir à leur pratique au regard de cette situation et à leur faire des recommandations qui sauront guider leur intervention.

Mais auparavant, nous ferons un bref historique des finalités de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire afin de bien faire voir que le cadre de référence proposé dans le présent article s'inscrit dans une continuité avec les autres façons de considérer la lecture adoptées jusqu'à ce jour.

Évolution historique des finalités de l'enseignement de la lecture en milieu scolaire

Dans le milieu scolaire, l'enseignement de la lecture n'a pas toujours été envisagé de la même manière selon différentes périodes chronologiques. Il serait d'ailleurs très intéressant que l'on fasse une étude systématique des programmes du ministère de l'Éducation relatifs à l'enseignement de la langue maternelle. Au Québec, comme dans d'autres provinces canadiennes ou d'autres pays, on peut distinguer cinq périodes caractérisées chacune par une orientation particulière : 1) l'accent est mis sur l'oralisation; 2) l'accent est mis sur la compréhension du sens littéral; 3) l'accent est mis sur l'acquisition significative du sens; 4) l'accent est mis sur la littératie[2]; 5) l'accent est mis sur l'apprentissage à partir de la lecture. Bien que, dans une certaine mesure, ces différents moments se soient succédé dans l'histoire, il serait inexact de conclure que le délaissement d'une orientation constitue nécessairement le déclencheur qui conduit à en privilégier une autre. Chaque période se distingue par le degré d'accentuation sur un élément comparativement à un autre.

La première période insiste sur l'oralisation et, dans la mesure où les élèves peuvent lire à voix haute ce qui est écrit, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Dans ce contexte, les enseignants demandent fréquemment à leurs élèves de lire à tour de rôle des textes en classe et font beaucoup d'interventions sur la qualité de la lecture orale. Ils se préoccupent peu du sens que ces derniers comprennent des textes lus, et les évaluations sommatives attribuent toujours une part importante à la qualité de l'oralisation. Le fait de mettre un tel accent sur la lecture orale conduit logiquement les enseignants à accorder une grande attention aux entrées grapho-phonétique et syllabique. En orthopédagogie, par exemple, cette période a suscité le recours à la méthode gestuelle de Borel-Maisonny afin d'aider les élèves à vaincre leurs difficultés d'apprentissage de la lecture.

Une seconde période se caractérise par la volonté d'insister sur la compréhension littérale et, dans la mesure où les élèves peuvent saisir le sens de ce qui est écrit et le reproduire dans une situation de rappel ou d'évaluation, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. L'oralisation ne perd pas complètement son importance au cours de cette période, mais les enseignants se préoccupent davantage de la compréhension que durant la première. On conçoit cependant que les lecteurs ne doivent pas prendre de « distance sémantique » par rapport aux textes lus, et que seule la compréhension littérale du sens fournit des indications sur les compétences acquises en lecture. Dans leurs évaluations sommatives, les enseignants posent des questions qui font référence explicitement à des parties d'un texte, et les élèves doivent reproduire fidèlement l'information en cause; il s'agit essentiellement de repérage.

Pour ce qui est de la troisième période, l'accent est mis sur la construction du sens et, dans la mesure où les élèves peuvent comprendre le sens explicite et implicite de ce qui est écrit, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Cette période subit une forte influence des courants constructiviste et cognitiviste, et l'on y soutient l'idée que la compréhension en lecture ne peut se réduire à la compréhension littérale de ce que l'auteur a voulu exprimer. La compréhension en lecture est une démarche de construction personnelle de significations en prenant appui sur le texte et en faisant référence à des connaissances antérieures. Au cours de cette période, des chercheurs ont opté pour un modèle de compréhension en lecture qui stipule qu'elle n'est possible que dans un cadre d'interactions constantes

Photo : Denis Garnet

entre un lecteur, un texte et un contexte. Le lecteur occupe toutefois une position privilégiée dans cette triade. Cette période a conduit les enseignants à accorder une grande attention à l'entrée sémantique.

La quatrième période se caractérise par le fait que l'on met l'accent sur un degré de littératie de plus en plus élevé qui est exigé pour une insertion sociale et professionnelle réussie dans la société. Au cours de cette période, dans la mesure où les élèves atteignent un degré de compréhension correspondant aux exigences de littératie socialement déterminées, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Il importe toutefois de reconnaître que cette période, comme la cinquième, a exercé moins d'influence au primaire et au secondaire que les trois premières. Elle a été provoquée notamment par le fait que de plus en plus d'employeurs estiment qu'un certain nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires ne maîtrisent pas la lecture à un degré suffisant pour occuper de façon sécuritaire de nombreux emplois dans la société. Cette période a conduit les enseignants à se préoccuper des attentes de la société quant aux compétences que les élèves doivent acquérir en lecture.

Avec la cinquième période, l'on insiste sur le fait qu'il faut aborder la lecture avec une intention explicite d'apprentissage et, dans la mesure où les élèves peuvent apprendre significativement à partir de la lecture de textes, l'on considère que les finalités de l'enseignement de la lecture sont atteintes. Selon toute vraisemblance, il s'agit de la période dans laquelle le milieu scolaire vient d'entrer et, par conséquent, les pratiques d'enseignement de même que les pratiques évaluatives cohérentes avec l'orientation de cette période sont encore à créer et à valider. Il est important de reconnaître que la présence de plus en plus envahissante des technologies de l'information et de la communication dans la société et, graduellement, en milieu scolaire, fait en sorte que des écrits diversifiés sont disponibles sur demande et que la lecture constitue une source incontournable d'apprentissage. Dans un tel contexte, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également en retirer l'information qu'ils vont traduire par la suite en connaissances. La distinction établie entre la compréhension et l'apprentissage acquiert alors ses lettres de noblesse.

POUR MIEUX COMPRENDRE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE : UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture (Cartier et Tardif, 1996; Cartier, 1997) a pris sa source dans des écrits scientifiques tirés majoritairement de l'enseignement postsecondaire. Ce choix de nous référer à des écrits scientifiques de l'enseignement postsecondaire s'appuie sur notre objectif de déterminer les composantes nécessaires pour rendre compte de la *compétence finalisée* à apprendre par la lecture. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyés sur trois sources d'information : des modèles de la compréhension en lecture, dont ceux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Pressley et Afflerbach (1995), des cadres de référence de l'apprentissage de textes, comme celui de Vauras (1991), et un modèle de l'autorégulation, celui de Zimmerman (1994). Ce croisement a été essentiel pour définir les quatre principes fondamentaux suivants : 1) que la lecture soit basée sur la *compréhension* de l'information par le traitement des idées principales du texte, 2) que l'apprentissage serve à une *acquisition* significative de connaissances, 3) que la *gestion* de l'apprentissage et des ressources soit prise en considération et 4) que les *tâches* de lecture soient *mises en relation* avec le *lecteur* et le *texte*.

Neuf composantes ont été retenues pour constituer le cadre de référence. Le tableau qui suit les présente regroupées en trois catégories : le contexte, l'apprenant et le texte. Dans la partie qui suit, chacune des composantes sera expliquée en relation avec sa catégorie d'appartenance.

LE CONTEXTE

La catégorie du contexte précise les tâches d'apprentissage par la lecture que les enseignants proposent aux élèves. On y trouve plusieurs types de tâches, dont celles de lire pour analyser des sujets d'étude; résoudre des problèmes; acquérir une base de connaissances dans un domaine; accomplir une série de procédures. Les types de tâches proposés aux élèves ont une incidence importante sur l'apprentissage par la lecture. En effet, les tâches à exécuter influeront sur le recours aux connaissances antérieures, si la tâche est connue ou complexe, aux choix des stratégies de lecture et d'apprentissage en fonction des exigences de la tâche ainsi que la gestion de l'apprentissage et des ressources.

L'APPRENANT

Dans le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, la catégorie de l'apprenant comprend six composantes : la conception de l'apprentissage, les connaissances antérieures, les stratégies[1] de lecture, les stratégies d'apprentissage, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources.

La conception de l'apprentissage se définit comme l'idée que l'élève a de l'acte d'apprendre. Cette idée joue un rôle important, car elle influera sur la façon dont il abordera une tâche donnée et traitera

Cadre de référence de l'apprentissage par la lecture		
Contexte	**Apprenant**	**Texte**
	Connaissances antérieures	
Tâches d'apprentissage par la lecture	Conceptions de l'apprentissage	Superstructure
	Stratégies de lecture	Organisation
	Stratégies d'apprentissage	
	Stratégies métacognitives	
	Stratégies de gestion des ressources	

l'information. Les différentes conceptions font partie d'un *continuum* allant de la conception qui veut qu'apprendre signifie s'attarder sur des détails, jusqu'à celle selon laquelle apprendre correspond à analyser le sens global de l'information contenue dans le texte. Il est clair que plus on se rapproche de la conception qui mise sur le traitement du sens global du texte, plus l'élève sera porté à essayer de comprendre ce qui est écrit. Cela le place en bonne position pour acquérir significativement des connaissances.

Les connaissances antérieures se définissent comme la base de connaissances que l'élève possède avant d'entreprendre la lecture et qui, à différentes étapes, lui sert à en intégrer de nouvelles. Comme le souligne Tardif (1992), les connaissances d'une personne peuvent être statiques et factuelles, de même que dynamiques (par exemple, les stratégies cognitives et métacognitives). Par ailleurs, il note que « plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement » (Tardif, 1992, p. 42).

Dans la situation de l'apprentissage par la lecture, l'élève doit d'abord utiliser des *stratégies de lecture* qui lui permettront de traiter les idées principales contenues dans le texte. L'élève doit d'abord apprendre à dégager du texte ce qui ressort comme le plus important. Cette stratégie de lecture a un rapport avec la conception de l'apprentissage et les tâches de lecture présentées antérieurement qui mettent l'accent sur l'importance de lire en comprenant d'abord les idées principales du texte pour ensuite traiter les idées secondaires. Pour trouver les idées principales, plusieurs stratégies peuvent être utilisées : la suppression de l'information secondaire ou redondante, l'intégration d'un ensemble de composantes par la substitution d'une proposition, la généralisation d'éléments particuliers reliés par l'utilisation d'un terme englobant, la sélection ou l'invention d'un

Photo : Denis Garon

thème par paragraphe et leurs liens. Les stratégies de lecture sont étroitement associées aux stratégies d'apprentissage, car ces dernières servent explicitement à encoder et à rappeler les idées principales ou particulières dégagées de la lecture du texte.

Les *stratégies d'apprentissage* doivent être utilisées par l'élève afin de traiter l'information textuelle et de la transformer en connaissances. Dans les tâches d'apprentissage où l'élève doit acquérir des connaissances déclaratives par la lecture, les stratégies qu'il devra privilégier sont celles qui lui permettront d'organiser et d'élaborer l'information plutôt que de simplement la mémoriser. Par exemple, faire des schémas qui hiérarchisent l'information, paraphraser, synthétiser, exemplifier, etc. Dans les tâches où ce sont des connaissances procédurales qui sont à acquérir, les stratégies de « procéduralisation » et de composition sont à retenir. Par exemple, l'élève pourra en faire la pratique par étapes, soit en suivant une procédure, une seule étape à la fois (ou la tâche complète), soit en suivant toutes les étapes de la procédure en ordre, plusieurs fois. Enfin, dans les tâches de lecture visant à l'acquisition de connaissances conditionnelles, les stratégies de généralisation et de discrimination sont à favoriser, comme trouver des exemples et des contre-exemples, reconnaître le type de problème à résoudre, etc.

Les stratégies métacognitives se définissent comme un ensemble de stratégies qu'un élève utilise pour planifier ses apprentissages, s'ajuster en cours de route et évaluer l'atteinte de ses objectifs. Les stratégies de planification lui permettront, entre autres choses, de prévoir les stratégies d'apprentissage à utiliser et les différentes étapes à franchir pour exécuter la tâche demandée. Quant aux stratégies d'ajustement, elles lui permettront d'ajuster sa manière de procéder, sa lecture en fonction de son niveau de concentration et de la fatigue qu'il ressent. Enfin, les stratégies d'évaluation lui servent à évaluer les apprentissages effectués par ses lectures, l'efficacité des stratégies utilisées, etc.

Les *stratégies de gestion des ressources* sont définies comme étant les différentes façons que l'élève utilise pour gérer les ressources (lieu, ressources humaines et matérielles, temps) de son milieu d'étude. Quatre stratégies de gestion des ressources sont à considérer chez les élèves du primaire et du secondaire. Ils doivent : trouver les ressources matérielles pertinentes et disponibles pour avoir accès à l'information nécessaire à leur apprentissage; organiser leur temps afin d'être efficaces; aménager leur environnement d'étude afin de favoriser leur attention et leur concentration; et recourir aux ressources humaines pertinentes et disponibles qui peuvent répondre à certaines questions.

Le texte

Dans le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, deux composantes du texte sont retenues parce qu'elles influent sur l'apprentissage du lecteur : la superstructure et l'organisation. La *superstructure du texte* (ou grammaire du texte) correspond à la structure générale de présentation des idées contenues dans le texte. Différents types de structures du texte existent, telles que les structures narrative, argumentative, poétique, narrative, *expositive*, argumentative, etc. Un élève qui connaît la superstructure du texte qu'il lit pourra anticiper la suite de l'information écrite et sera ainsi capable de comprendre plus facilement le sujet traité.

L'*organisation du texte* correspond à la longueur du texte, au niveau de difficulté selon la forme de présentation de l'information, au degré d'explicitation de l'information, à la densité de l'information présentée ainsi qu'à la capacité du texte de répondre aux questions du lecteur. Différentes organisations du texte peuvent aider ou nuire à la lecture. Le niveau de qualité du texte influera sur la capacité du lecteur à comprendre ce qu'il lit et à trouver l'information qui répond à ses attentes.

Un outil pour réfléchir sur sa pratique au regard de l'apprentissage par la lecture

Afin d'aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique péda-

QUESTIONNAIRE

« EST-CE QUE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE TIENT COMPTE DES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE ? »

Consigne : Sur une échelle de 1 à 4, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez les interventions suivantes.

LES INTERVENTIONS CENTRÉES SUR L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE	JAMAIS	RAREMENT	RÉGULIÈREMENT	TRÈS FRÉQUEMMENT
1. J'OFFRE À MES ÉLÈVES DES TÂCHES DE LECTURE QUI FAVORISENT L'ACQUISITION SIGNIFICATIVE DE CONNAISSANCES.	1	2	3	4
2. JE VÉRIFIE LEUR CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET J'INTERVIENS DIRECTEMENT SI ELLE DIFFÈRE DE CELLE ATTENDUE.	1	2	3	4
3. JE LEUR DEMANDE DE FAIRE RÉFÉRENCE À LEURS CONNAISSANCES ANTÉRIEURES LORSQU'ILS LISENT DES TEXTES.	1	2	3	4
4. JE LES INVITE À UTILISER DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE LECTURE QUI SONT AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION DU TEXTE.	1	2	3	4
5. JE LEUR ENSEIGNE À RECOURIR À DIFFÉRENTES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILES POUR ACQUÉRIR LES CONNAISSANCES DÉCLARATIVES, PROCÉDURALES ET CONDITIONNELLES.	1	2	3	4
6. JE LEUR MONTRE À UTILISER DIFFÉRENTES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (PLANIFIER, AJUSTER ET ÉVALUER) POUR ACCOMPLIR LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE.	1	2	3	4
7. JE LEUR APPRENDS À SE SERVIR DE DIFFÉRENTES STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES (LIEU, RESSOURCES MATÉRIELLES ET HUMAINES, TEMPS).	1	2	3	4
8. JE LEUR ENSEIGNE À RECONNAÎTRE LA SUPERSTRUCTURE DU TEXTE ET À S'Y RÉFÉRER POUR COMPRENDRE LES IDÉES PRINCIPALES DE CELUI-CI.	1	2	3	4
9. JE LEUR EXPLIQUE COMMENT ANALYSER L'ORGANISATION DU TEXTE AFIN DE CHOISIR LA MEILLEURE FAÇON DE LE LIRE.	1	2	3	4

gogique au regard de l'apprentissage par la lecture, nous proposons le questionnaire ci-dessus. Ces énoncés leur permettront de s'interroger sur les interventions qu'ils font en classe au regard de la situation de l'apprentissage par la lecture. À la fin de la présentation de ce questionnaire, chacun des énoncés sera repris afin de proposer aux enseignants des pistes d'intervention qui pourraient les aider à améliorer la fréquence d'utilisation de certaines stratégies ou leur donner des idées supplémentaires.

DES RECOMMANDATIONS POUR MIEUX AGIR SUR L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE

Recommandation 1 : Offrir aux élèves des tâches de lecture qui favorisent l'acquisition significative de connaissances.

On peut aider les élèves à acquérir significativement de connaissances par la lecture en leur proposant des tâches d'apprentissage qui leur demandent de traiter en priorité les idées principales du texte. On peut aussi aider les élèves à reconnaître la tâche de lecture dans laquelle ils se trouvent. Par exemple, les informer clairement des objectifs de la tâche à accomplir : « Aujourd'hui, je vous demande de lire le texte pour ensuite présenter à la classe les idées de l'auteur. » Une autre intervention à faire avec les élèves serait de leur enseigner à se questionner sur les tâches et de leur demander de le faire à différents moments; par exemple : Le soir, avant de commencer la lecture, demande-toi : « Pourquoi est-ce que je lis, ce soir ? Parce que je dois lire pour effectuer une tâche en mathématique. » On peut ensuite s'assurer que les élèves travaillent bien en fonction de cette tâche. À cette fin, on peut leur demander, pendant l'activité : « Pourquoi lis-tu cela ? Que dois-tu tirer de ta lecture ? » On peut aussi enseigner aux élèves à faire des liens entre les tâches d'apprentissage demandées et les stratégies efficaces pour les accomplir. Ainsi, les élèves peuvent nommer la tâche qu'on leur propose, par exemple lire pour apprendre en résolvant un problème, choisir d'utiliser la stratégie de « lire un texte général sur le sujet » et ensuite celle de « lire sur des particularités » puis expliquer les raisons de ces choix.

Recommandation 2 : Vérifier la conception de l'apprentissage des élèves et intervenir directement si elle diffère de celle attendue.

On peut aider les élèves à prendre conscience de leur conception de l'apprentissage et à adhérer à une conception qui privilégie un apprentissage significatif. Par exemple, on peut questionner les élèves sur leur conception de l'apprentissage et, par une discussion, voir aux ajustements à faire pour que tous en adoptent une qui soit en conformité avec celle privilégiée dans le cours. Aussi, on peut aider les élèves à s'ajuster aux tâches proposées en relation avec cette conception en modélisant l'utilisation de une ou de plusieurs stratégies. Par ailleurs, on peut aussi se questionner sur les tâches d'apprentissage que l'on propose aux élèves : correspondent-elles toujours à la conception qui favorise l'acquisition significative de connaissances.

Recommandation 3 : Demander aux élèves de se référer à leurs connaissances antérieures lorsqu'ils lisent des textes.

On peut aider les élèves à faire référence à leurs connaissances antérieures en les questionnant sur le sujet de la lecture avant de leur demander de lire. On peut aussi leur demander d'anticiper le contenu d'un texte à partir du titre ou de faire la liste ou le schéma de ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet, à la suite de leurs apprentissages scolaires antérieurs et des expé-

riences qu'ils ont vécues. L'enseignant peut aussi recourir à l'analogie ou à la visualisation pour aider les élèves à utiliser leurs connaissances.

Recommandation 4 : Inviter les élèves à utiliser différentes stratégies de lecture qui sont utilisées dans la compréhension du texte.

En rapport avec la recommandation 1, on peut aider les élèves à utiliser différentes stratégies de lecture en leur posant des questions axées sur la compréhension des idées principales du texte. Par ailleurs, on peut aussi aider les élèves à lire différents textes sur un sujet en leur remettant un « cadre de texte », c'est-à-dire un document qui les informe des catégories d'information à traiter. On peut également demander aux élèves de lire en se référant à un ordonnateur supérieur, c'est-à-dire à un document qui présente les idées principales à traiter. Par exemple, dans un projet, un élève veut accroître ses connaissances sur le système de transport en commun. À cette fin, on peut lui remettre une liste des caractéristiques partagées par tous les moyens de transport en commun, à partir de laquelle il abordera les caractéristiques particulières à chacun. Cela lui permettra de travailler à comprendre et à expliquer chaque moyen de transport tout en connaissant leurs points communs.

Recommandation 5 : Enseigner aux élèves à recourir à différentes stratégies d'apprentissage utiles pour acquérir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Pour l'enseignement de connaissances déclaratives, on peut poser des questions aux élèves qui leur demandent d'utiliser des stratégies d'organisation afin de structurer l'information importante ayant fait l'objet d'une lecture dans une forme qui aide à sa rétention. Par exemple, construire un tableau comparatif de l'information importante lue qui différencie certains moyens de transport en commun. Les tableaux peuvent être de différents types : descriptif, causal, séquentiel, cyclique, etc. Aussi, la lecture doit permettre aux élèves d'utiliser des stratégies d'élaboration. Ces stratégies aident les élèves à faire des liens entre leurs connaissances et l'information lue. Par exemple, on peut demander aux élèves de visualiser ce qu'ils ont lu, d'écrire dans leurs mots ce qu'ils retiennent du texte, d'expliquer à voix haute, dans leur tête ou à un autre élève ce qu'ils trouvent important, etc. Pour l'enseignement de connaissances procédurales, on peut demander aux élèves de lire en utilisant des stratégies de « procéduralisation ». Par exemple, lire d'abord la procédure au complet, ensuite lire la première étape, la mettre en application, relire la première étape et évaluer sa mise en application; ensuite, passer à la deuxième étape, et ainsi de suite. Enfin, pour l'enseignement des connaissances conditionnelles, on peut demander aux élèves d'utiliser des stratégies de généralisation, telles que donner les raisons qui expliquent l'application possible des procédures efficaces pour résoudre un problème donné ainsi que des stratégies de discrimination, telles que donner des contre-exemples d'application de la procédure.

Recommandation 6 : Montrer aux élèves à utiliser différentes stratégies métacognitives (planifier, ajuster et évaluer) pour accomplir les tâches d'apprentissage par la lecture.

On peut aider les élèves à planifier leur apprentissage par la lecture en choisissant des stratégies utiles au but qu'ils se fixent. Par exemple, on peut leur donner des renseignements précis sur la réalisation de la tâche, tels que les objectifs précis, la date de remise du travail, les lectures à faire, les consignes précises d'exécution de la tâche, le nombre de pages. Par ailleurs, on peut aussi enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettent de gérer la réalisation de leur apprentissage par la lecture. Des questions explicites sur ces stratégies peuvent être posées aux élèves afin de les aider à rester vigilants pendant cet apprentissage. Par exemple : « Qu'est-ce que vous faites ? Pourquoi lisez-vous ce texte ou ces textes ? Est-ce la meilleure façon de le faire ? Connaissez-vous d'autres façons plus efficaces ? Pourquoi ne les utilisez-vous pas ? » Ces questions peuvent aussi être posées après la lecture, au temps passé, pour évaluer leur apprentissage par la lecture.

Photo : Denis Garnot

Recommandation 7 : Apprendre aux élèves à se servir de différentes stratégies de gestion des ressources (lieu, ressources matérielles et humaines, temps).

Le plus tôt possible pendant la scolarisation des élèves, on peut leur enseigner à prendre conscience de l'importance des conditions de travail qu'ils se donnent et de leur effet sur leur travail. On peut ainsi les amener à se questionner sur les critères relatifs au choix de leurs partenaires de travail. Ce choix est un élément clé du travail de collaboration; on ne travaille pas toujours bien avec ses amis. Aussi, on peut interroger les élèves sur la gestion qu'ils font de leur temps. Par exemple, à quels moments les élèves travaillent-ils le mieux, avant ou après le souper ? Combien de temps peuvent-ils rester concentrés sur leur lecture ? Le choix des références matérielles et humaines est aussi à considérer et il peut être enseigné et délégué progressivement aux élèves qui peuvent se demander : « Pourquoi est-ce que l'enseignant nous donne cette référence ? Quelles références complémentaires pouvons-nous choisir ? Quelle personne peut bien répondre à nos questions ? » Enfin, l'endroit de travail a aussi son incidence sur le fonctionnement des élèves. On peut les sensibiliser à cet aspect. Ils peuvent se demander : « Est-ce que nous travaillons dans un endroit de travail calme ou non ? Est-ce que nous pouvons nous concentrer dans les endroits où nous travaillons ? »

Recommandation 8: Enseigner aux élèves à reconnaître la superstructure du texte et à s'y référer pour comprendre les idées principales de celui-ci.

On peut enseigner aux élèves à reconnaître la structure des textes qu'ils ont à lire. Ainsi, en précisant la structure de présentation des idées dans le texte, le traitement de ces dernières en sera facilité. Ce traitement permettra aux élèves de déterminer les stratégies particulières de lecture, adaptées à la structure en question. Par exemple, en présence d'un texte narratif, on peut amener les élèves à prendre conscience de la structure canonique de ce type de texte en faisant référence aux différents textes qu'ils ont déjà lus. Il serait essentiel qu'ils constatent que ces textes contiennent des composantes identiques et que leur orchestration constitue un canevas d'encodage et de rappel de la trame narrative en même temps qu'elle illustre la logique de production de ce genre de texte.

Recommandation 9: Expliquer aux élèves comment analyser l'organisation du texte afin de choisir la meilleure façon de le lire.

On peut montrer aux élèves comment analyser leurs difficultés de lecture en prenant en compte la part que peut jouer l'organisation du texte dans ces difficultés. En analysant intentionnellement l'organisation du texte, les élèves peuvent s'adapter à différentes possibilités qui font partie d'un continuum dont la première consiste à utiliser une structure de texte claire pour schématiser l'information et la dernière à réorganiser complètement la structure du texte si elle n'est pas claire. Le texte est le support des idées présentées par les auteurs, et son organisation ne doit pas devenir un obstacle au traitement des idées. On peut donc veiller à ce que les élèves évaluent l'organisation du texte : aéré; mal organisé; au contenu flou, clair; mal imprimé; dont le caractère est assez gros; etc. À cette fin, on peut modéliser un exemple d'évaluation de l'organisation du texte en nommant ses particularités, en indiquant les ajustements à faire pour en rendre la lecture plus facile ou pour compenser certains problèmes. Par exemple, si le titre du texte n'est pas assez significatif au regard du chapitre, l'élève peut lui en donner un autre.

Conclusion

Le cadre de référence de l'apprentissage par la lecture, tel qu'il est élaboré dans le présent article, traduit une nouvelle conception de la lecture. La situation de l'apprentissage par la lecture est de plus en plus requise pour les élèves afin de leur permettre de satisfaire aux exigences scolaires. Il en est de même pour les adultes afin qu'ils puissent mettre à jour les connaissances qu'ils ont de leur profession ou de leur métier en vue d'effectuer consciencieusement leur travail et de rester compétitifs dans le monde du travail. La compétence à traiter seul de l'information par la lecture pour la transformer en connaissances doit être explicitement enseignée aux élèves du primaire et du secondaire afin que ces derniers soient capables non seulement de sélectionner cette information et de comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi de retenir ce qui est important pour eux. L'apprentissage par la lecture ne doit pas être enseigné comme quelque chose de différent de la lecture telle qu'elle est conçue actuellement. Au contraire, l'apprentissage par la lecture doit servir à compléter les habiletés nécessaires à la compréhension de texte en y ajoutant l'intention explicite d'acquérir significativement des connaissances. La connaissance des composantes de la situation de l'apprentissage par la lecture permet aux enseignants non seulement de déterminer ce que requiert cette situation d'apprentissage et d'intervenir pour l'enseigner, mais aussi d'évaluer certaines difficultés éprouvées par les élèves et d'y remédier par une intervention appropriée.

Le cadre de référence actuel de l'apprentissage par la lecture qui intègre les stratégies de lecture, d'apprentissage, métacognitives ainsi que de gestion des ressources, ne prétend pas décrire la totalité de ce mécanisme. D'autres étapes devront être franchies pour en rendre compte de façon plus exhaustive et circonscrite. Entre autres composantes, dans les étapes futures de la recherche, l'élément affectif de l'apprentissage reste à intégrer, dont la motivation scolaire. Par ailleurs, ce cadre présentant la compétence finalisée de l'apprentissage par la lecture fera l'objet d'une modélisation particulière pour les élèves du secondaire.

Photo: Denis Garnot

Sylvie Cartier est professeure à l'Université de Montréal et Jacques Tardif est professeur à l'Université de Sherbrooke.

1. Nous définissons l'apprentissage par la lecture comme un processus complexe par lequel les personnes construisent leurs connaissances à partir de l'information tirée de la lecture de textes.
2. Dans le présent contexte, l'idée de littératie fait référence à la maîtrise minimale des compétences exigées pour comprendre des écrits rattachés à des postes de travail ou à des fonctions professionnelles. La compréhension de ces écrits permet au travailleur l'accomplissement judicieux et sécuritaire des tâches placées sous sa responsabilité. L'idée de littératie fait également référence à la maîtrise minimale des compétences exigées par la compréhension des écrits qui facilitent la vie sociale, culturelle et politique de tout citoyen.
3. Nous définissons les stratégies comme l'application d'un ensemble de pensées et d'actions, ayant trait à un processus cognitif, employées par une personne en fonction de ses buts et ajustées en fonction des différentes variables de la situation d'apprentissage qui lui est proposée.

Références

BULIK, R. J. *A Need for Curricular Revision in Public School Special Education*, communication présentée à l'Association américaine de la recherche en éducation (American Association of Educational Research, AERA), Nouvelle-Orléans, 1994.

CARTIER, S., et J. TARDIF. *De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre*, communication présentée au 21e congrès de l'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, mars 1996.

CARTIER, S. *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 1997.

PRESSLEY, M., et P. AFFLERBACH. *Verbal Protocols of Reading : The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1995.

STETSON, E.G., et R. P. WILLIAMS. « Learning From Social Studies Textbooks : Why Some Students Succeed and Others Fail », *Journal of Reading*, vol. 36, n° 1, p. 22-30.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

ULIJN, J. et F. SALAGER-MEYER. « The Professional Reader and the Text : Insights from 2 Research », *Journal of Research on Reading*, 1998, no 21 (2), p. 79-95.

VAN DIJK, T. A., et W. K. KINTSCH. *Strategies of Discourse Comprehension*, London, Academic Press, 1983.

VAURAS, M. *Text Learning Strategies in School-Aged Students*, Helsinki, Academia Scientarum Fennica, 1991.

ZIMMERMAN, B. J. « Dimensions of Academic Self-regulation : A Conceptual Framework for Education », dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of Learning and Performance*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 3-21.

POUR UNE RÉUSSITE ÉDUCATIVE : ÉVEILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCRIT DÈS LA MATERNELLE

par Nadine Breton

Que ce soit à l'occasion de la semaine de l'alphabétisation ou durant les francophonies, la piètre qualité de la langue française est brandie comme une cible sur laquelle les journalistes ont tout le loisir de tirer avec leur plume méprisante. Certains clament très fort l'ignorance des jeunes, alors que d'autres accusent ouvertement le système scolaire de fabriquer des ignorants. Les statistiques varient d'une revue à une autre, mais de partout, on entend résonner ces cris de désespoir : « *Les jeunes ne savent plus parler ! Les jeunes ne savent plus lire ! Les jeunes ne savent plus écrire !* »

Au Québec, Lépine (1995, p. 33) dénonce la médiocre compétence langagière exigée pour entrer à l'université en utilisant une métaphore ... comme si pour sélectionner des sauteurs de haies, on se contentait de demander aux athlètes de monter un escalier, sans se presser.

Pourtant, bien plus qu'un simple apprentissage scolaire, la maîtrise du français écrit (langue maternelle) tient une place prépondérante dans le programme scolaire des élèves. Stanovich (1994) mentionne que les enfants qui éprouvent de la difficulté à déchiffrer le code orthographique retirent moins de plaisir de leur apprentissage. Ainsi, la frustration émotionnelle qui résulte de ces difficultés a un effet négatif sur les activités scolaires et se répercute dans toutes les autres matières. La maîtrise du français écrit est donc un outil de transmission du savoir. C'est une matière scolaire à la base de toutes les connaissances. Certes, cet apprentissage est long et difficile, mais il ne faut pas le négliger. Primeau (1977) nous rappelle qu'un sujet moyen, motivé moyennement, devra effectuer, en moyenne, douze années d'apprentissage avant de maîtriser moyennement le système orthographique français. D'où l'importance de commencer l'apprentissage structuré dès le plus jeune âge. En ce sens, Vygotski (1985, p. 273) affirme : « L'expérience universelle a montré que l'apprentissage de l'écriture est l'une des matières d'enseignement les plus essentielles au tout début de la scolarité et qu'il est à l'origine du développement de toutes les fonctions qui ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant. »

Les statistiques publiées dans les *Indicateurs de l'éducation* (1998) révèlent qu'il existe des problèmes en ce qui concerne la réussite éducative.

- Au Québec, 33,4 p. 100 des élèves scolarisés n'obtiennent pas de diplôme secondaire au secteur des jeunes.
- De plus, en 1996-1997, 15,2 p. 100 des élèves qui sont entrés en 1re secondaire l'ont redoublée.
- Et, durant cette même année scolaire, 23,9 p. 100 des élèves âgés de 12 ans n'avaient pas encore quitté le primaire.
- Il est important aussi de constater que, selon les données publiées par le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec), en 1991, 49,6 p. 100 des élèves qui ont redoublé leur première année du primaire font partie des élèves décrocheurs au secondaire.

Toutefois, certains de ces problèmes qui apparaissent durant les premiers apprentissages de l'écrit pourraient être prévenus par le développement d'habiletés phonologiques dès la classe maternelle. Stanovich (1994) explique que les enfants qui éprouvent de la difficulté à mettre en relation les graphèmes (signes graphiques des lettres) et les phonèmes (unités de son de ces mêmes lettres) ne sont pas en mesure d'utiliser correctement le lexique orthographique. Quant à Murray (1996), il met en évidence le fait que la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dépend beaucoup du degré de familiarité avec les phonèmes. Dans la même optique, Giasson (1995) mentionne que les enfants qui possèdent une bonne conscience phonologique ont plus de chances de réussir leur apprentissage de la lecture au primaire. Cadieux-Rivard (1996, p. 15) s'exprime ainsi : « Pour lire, le lecteur débutant doit utiliser le code alphabétique. Mais pour utiliser le code alphabétique, il doit d'abord réaliser que les lettres représentent des sons. La discrimination des sons est donc une capacité indispensable au processus d'apprentissage de la lecture. »

Bon nombre de parents ainsi que d'éducateurs et d'éducatrices de l'éducation préscolaire s'opposeront certainement à tout type d'enseignement structuré de l'écrit avant l'entrée au primaire. Ils sont trop jeunes, diront-ils. Ils ont besoin de jouer, de se faire des amis, d'être heureux et de se développer harmonieusement. Mais le rôle de la classe maternelle n'est-il pas d'éveiller et de faire apprendre ? La reconnaissance d'un son, la fusion de deux autres ou l'appariement d'une rime ne doivent pas être considérés comme des obstacles au développement harmonieux de l'enfant. De plus, de nombreux auteurs considèrent ces capacités comme d'excellents prédicteurs de réussite (Byrne et Fielding-Brandley, 1995; Cadieux-Rivard, 1996; Cormier et autres, 1995; Davidson et Jenkins, 1994; Giasson, 1995; Jonsthon, Anderson et Holligan, 1996; Lecocq, 1993; Murray, 1996; Srenger-Charolles, 1992; Stanovich, 1994). En considérant la classe maternelle comme une classe préparatoire à la première année, il serait certainement possible de réduire les risques de redoublement et, du même coup, diminuer les taux de décrochages scolaires. Ne vaut-il pas mieux prévenir que guérir ?

Dans sa théorie sur le langage, Vygotski rappelle que l'apprentissage du langage oral répond à un besoin que l'enfant éprouve dans un contexte de communication. Cet apprentissage se fait, de façon empirique, au contact de la réalité. Dans cette même théorie, il explique pourquoi le langage écrit ne s'apprend pas de la même manière.

- Le langage écrit ne répond pas à un besoin lorsque l'enfant arrive à l'école.
- Le langage écrit nécessite une prise de conscience de ses capacités langagières utilisées inconsciemment dans le langage oral. *Ex. : L'enfant est capable de prononcer le mot classe, mais non d'associer volontairement le C, le L et le A pour former le son CLA.*
- Le langage écrit s'apparente à l'acquisition de concepts scientifiques, en ce sens qu'un concept dépend d'un autre et s'explique par des concepts, et non par les objets des concepts. *Ex. : Le concept de la voyelle dépend du concept de la lettre et peut s'expliquer par le concept de la syllabe ou du mot.*
- Le langage écrit impose à l'apprenant la mobilisation de l'attention volontaire et de la mémoire.

Sachant que le langage écrit ne peut pas s'apprendre de façon empirique au simple contact de la réalité, il semble donc important, et même indispensable, d'en fournir un enseignement structuré.

QU'EST-CE QU'UN ENSEIGNEMENT STRUCTURÉ DE L'ÉCRIT POUR L'ENFANT DE LA MATERNELLE ?

Un enseignement structuré est un enseignement dans lequel on sensibilise l'enfant à la relation qui existe entre le langage oral et le code graphique. C'est un apprentissage qui nécessite une prise de conscience et qui se construit par l'intermédiaire d'une multitude de concepts (phonèmes, lettres, syllabes, mots, etc.). Lors de son entrée en classe maternelle, l'enfant maîtrise certains savoir-faire linguistiques, mais sans en avoir encore conscience, et c'est pourquoi il faut développer ses habiletés

Photo : Denis Garon

phonologiques. Montessori (réédition de 1970) définit cette étape du développement comme la période sensible du langage écrit. Vygotski (1985, p. 276) y fait référence et rapporte : « M. Montessori a réussi, par exemple, à montrer que, si des enfants apprennent à écrire tôt, à quatre ans et demi — cinq ans, on observe chez eux une utilisation spontanée, fructueuse et riche du langage écrit qu'on ne constate jamais aux âges suivants, et cela lui a permis de conclure que c'est justement à cet âge que sont concentrées les périodes optimales pour l'apprentissage de l'écriture, ses périodes sensibles. »

Comment développer les habiletés phonologiques de l'enfant à la maternelle ?

Certainement pas par l'enseignement du b -a ba collectif ! Certes, l'enfant doit apprendre que b et a font ba, mais à son rythme, dans un environnement riche et stimulant au contact de la réalité quotidienne. C'est pourquoi, du dénombrement de syllabes à la suppression d'un son, l'enfant doit évoluer progressivement en prenant conscience des règles qui régissent le code graphique.

Stanovich (1994) a distingué neuf tâches importantes permettant de développer des habiletés phonologiques. Ce sont : la suppression d'un phonème (« *Quel mot reste-t-il si nous enlevons le son /k/ du mot clé ?* ») ; l'appariement des mots (« *Est-ce que papa et pipe commencent par le même son ?* ») ; la fusion (« *Quel mot obtiendrions-nous si nous mettons ces sons ensemble /p/, /a/ ,/t/ ?* ») ; l'isolement d'un son (« *Quel est le premier son de rose ?* ») ; la segmentation phonémique (« *Quels sons entends-tu dans le mot bal ?* ») ; le dénombrement de phonèmes (« *Combien de sons entends-tu dans le mot sac ?* ») ; le phonème supprimé (« *Quel son entends-tu dans « blanc » et qui n'est pas dans le mot « lent » ?* ») ; la reconnaissance de l'intrus (« *Quel mot commence par un son différent : bleu, blanc, rouge, bourgogne ?* ») ; l'appariement du son et du mot (« *Y a-t-il un /l/ dans bleu ?* »).

Exemples d'activités pour développer les habiletés phonologiques

Le matin, au moment de prendre les présences

Dénombrement de syllabes : Taper dans les mains, pour chacune des syllabes qui composent les prénoms des enfants. Ex. : « *Na tha lie* » *(taper 3 fois)*.

Appariement de mots : S'arrêter soudainement sur le prénom d'un enfant et demander quels sont les mots qui commencent par le même son. (Ex. : « *Caroline : Ca, comme dans...* »).

Isolement d'un son : Demander quel est le tout premier son de Sylvie. (Ex. : « *Sss...* »).

Suppression de phonèmes : Sélectionner préalablement quelques prénoms commençant par une voyelle, puis par une seule consonne, et enfin, par deux consonnes, puis demander aux enfants quel nom ça ferait si on enlevait le premier son. *Ex. : Si on enlève le A de Alain, le I de Isabelle, le U de Ursula* » ; « *Si on enlève le C (que) de Caroline, le J (je) de Julie, le P(pe) de Pauline* » ; *Si on enlève le F(fe) de Françoise, le G(gue) de Grégory, le C(que) de Claudia* ».

Dans la journée, individuellement

Appariement de mots : Demander à l'enfant de trouver trois objets dans la classe qui commencent par un son donné. *Ex. : Le son* ***ta*** *: **ta**ble, **ta**bleau, **ta**pis, **ta**blier ; par le son* ***o*** *: **o**rdinateur, **o**range, **o**reiller, etc.*

Segmentation phonémique : Demander à l'enfant quels sons il entend dans de petits mots simples. *Ex. : lac, sac, col, bol, balle, boule, poule, etc.*

Reconnaissance de l'intrus : Demander à l'enfant quel mot contient un son différent. *Ex. : boule, roule, ronde et mousse.*

Pour suivre la progression de chaque enfant, l'enseignant doit impérativement noter, dans une grille d'évaluation, les activités réussies.

Ces activités, faciles à accomplir sont des exemples d'un enseignement structuré donné dans un environnement riche en situations stimulantes et s'adaptant au rythme de chaque enfant. Elles ne prennent pas beaucoup de temps dans la journée de l'enfant et ne l'empêchent aucunement de jouer ni de se faire des amis. De plus, elles ont l'avantage de développer ses habiletés phonologiques en faisant appel à l'attention volontaire (« Je me prépare, car on va me demander quelque chose »), à la mémoire (« Il faut que je me souvienne de la consigne : trouver des mots commençant par " o " »), à la prise de conscience (« C'est le p et le a qui font le pa dans papa ») et à l'acquisition de concepts scientifiques (« Le mot est composé de syllabes, les syllabes se décomposent en phonèmes, les phonèmes s'écrivent avec des lettres, etc. »).

Sachant l'importance du rôle que joue la maîtrise du langage écrit dans le programme scolaire de l'enfant et celle du rôle des habiletés phonologiques dans l'apprentissage du langage écrit, il semble important de l'enseigner dès la classe maternelle. En proposant, aux enfants de la maternelle, des activités similaires ou identiques à celles qui ont été mentionnées plus haut, les éducateurs contribueraient encore plus fortement à la prévention de l'échec scolaire. C'est donc cette sensibilisation au langage écrit qui conduira les jeunes vers un avenir riche de connaissances intellectuelles et qui leur permettra de se développer harmonieusement.

Nadine Breton est enseignante au primaire et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

BIBLIOGRAPHIE

BYRNE, B., et R. FIELDING-BRANSLEY. « Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awarness to Young Children : a 2 and 3 Year Follow-up and New Preschool Trial », *Journal of Educational Psychology*, n° 87, 1995, p. 488-503.

CADIEUX-RIVARD, N. *Effet d'un programme d'intervention en lecture auprès d'élèves à risque de première année*, Québec, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université, 1996.

CORMIER, P., et autres. « Développement d'un test d'analyse auditive en français : norme et validation de construit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 223-240.

DAVIDSON, M., et J. R. JENSKINS. « Effects of Phonemic Processes on Word Reading and Spelling », *Journal of Educational Research*, vol. 87, n° 3, 1994, p. 148-157.

GIASSON, J. *La lecture de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995.

JONSTHON, R., M. ANDERSON et C. HOLLIGAN. « Knowledge of the Alphabet and Explicit Awareness of Phonemes in Pre Reader. The Nature of the Relationship », *Reading and Writing*, n° 8, 1996, p. 217-234.

LECOCQ, P. « Entraînement à l'analyse segmentale et apprentissage de la lecture », *International Journal of Psychology*, vol. 28, n° 5, 1993, p. 549-569.

LÉPINE, F. « Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 21, n° 1, 1995, p. 17-36.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Prévention de l'abandon scolaire*, Mémoire d'étape, Direction générale de la recherche et du développement, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Direction générale des services à la gestion, 1998.

MONTESSORI, M. *Pédagogie scientifique : La maison des enfants*. Paris, Les éditions ESF, vol. 1, 1970 (rééd.).

MURRAY, Bruce A., Steven A., STAHL ,et Gay M. IVEY. « Developing Phoneme Awareness Through Alphabet Books », *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, vol. 8, 1996, p. 307-322.

PRIMEAU, G. « Les habiletés en orthographe », *Québec-français*, décembre 1977, p. 37-40.

SRENGER-CHAROLLES, L. « Acquisition de la lecture et de l'écriture en français », *Langue française*, n° 95, 1992, p. 49-68.

STANOVICH, K.E. « Romance and Reality », *The Reading Teacher*, vol. 47, n° 4, 1994, p. 280-291.

VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*, trad. par F. SÈVE, Éditions sociales, 1985.

La conciliation de la maternité et des études à l'adolescence : des services scolaires adaptés

par Francine Bélanger avec la collaboration des membres du Comité conseil sur les mères adolescentes dans le réseau de l'éducation

Le nombre de grossesses chez les adolescentes, principalement chez les plus jeunes, a augmenté depuis les années 80. Au Québec, on compte près de 4 000 cas de grossesses par année chez les jeunes filles de 12 à 17 ans. Le tiers d'entre elles vont donner naissance à un enfant. Toutefois, plusieurs de ces jeunes mères vont quitter l'école sans diplôme. Leur sous-scolarisation aggrave leur situation parce que, sans diplôme, elles ont du mal à s'intégrer au marché du travail.

L'école secondaire ne constitue pas, a priori, un milieu propice pour concilier les études et les responsabilités familiales. De surcroît, certains préjugés à l'endroit des filles qui décident de poursuivre leur grossesse sont tenaces. Diane Mathurin, psychologue scolaire à la Commission scolaire Marie-Victorin, en sait quelque chose : « *Je décèle*, dit-elle, *chez certains membres du personnel la crainte que ces adolescentes ne deviennent des modèles à imiter. Cette perception négative peut conduire la jeune fille enceinte à quitter l'école.* »

La plupart des jeunes filles enceintes vivent des situations familiales et sociales difficiles. Ainsi, bien que certaines préfèrent poursuivre leurs études dans leur école, d'autres souhaitent changer d'établissement. Le présent article fait état de quelques pratiques exemplaires conçues pour ces élèves. Elles ont en commun l'adoption d'un mode d'enseignement individualisé qui permet un encadrement soutenu des jeunes filles dans leur parcours scolaire ainsi qu'une certaine souplesse, compte tenu de leurs responsabilités maternelles. Pour le moment, ces pratiques sont encore marginales dans le réseau scolaire. Elles ont toutefois le mérite d'offrir un soutien particulier aux jeunes filles enceintes et aux jeunes mères, augmentant par le fait même leurs chances de réussite. Le but visé est d'étendre ces pratiques à d'autres établissements scolaires avec l'appui des ressources du milieu : les organismes communautaires, les CLSC, les centres locaux d'emploi (CLE), etc.

Créer un îlot protégé au cœur d'une école secondaire publique

Lucile Boivin est enseignante à l'école Joseph-François-Perrault de Québec. Elle connaît bien ces jeunes filles, car elle leur enseigne depuis 30 ans. Elle relate une anecdote illustrant le changement de mentalité qui s'est opéré à l'égard de la grossesse à l'adolescence : « *Quand j'ai commencé à enseigner aux jeunes filles-mères, comme on les appelait à l'époque, elles devaient porter un voile sur le visage lorsqu'elles se déplaçaient à l'intérieur de l'institution.* » Peu à peu, ces pratiques humiliantes ont fait place à une intégration des jeunes mères à l'école ordinaire.

Lucile Boivin est responsable d'une classe multiprogramme pour les jeunes filles enceintes et les mères adolescentes de 12 à 18 ans, et de la 1re à la 5e secondaire. Ses élèves viennent de la région de Québec et parfois de l'Est du Québec. Elles peuvent s'inscrire à tout moment, soit pour une courte période ou pour toute l'année scolaire. Certaines habitent chez leurs parents; les autres vivent en appartement ou en foyer d'accueil. À compter de cette année, la Commission scolaire de la Capitale augmente son offre de services : le nombre de places disponibles dans la classe multiprogramme ne sera plus limité à douze comme auparavant. De plus, les jeunes mères pourront la fréquenter jusqu'à la fin de leur secondaire.

Deux personnes, l'une à temps plein, l'autre à temps partiel, se partagent l'enseignement, qui est individualisé. À chacune des étapes, un plan est établi et réajusté pour chaque élève. Les filles suivent l'horaire normal de l'école, ce qui leur permet de créer des liens avec les autres jeunes et d'éviter l'isolement. Des cours sont offerts au secteur des jeunes dans les disciplines obligatoires, sauf les sciences physiques. Lucile Boivin enseigne à temps plein le français et les mathématiques. À titre de conseillère du groupe, elle accompagne et encadre chaque élève de façon soutenue. Les cours de sciences humaines sont donnés par l'enseignant à temps partiel. Si une élève désire s'inscrire au cours de sciences physiques, nécessaire pour l'obtention d'un DES donnant accès à certains cours au cégep, elle peut se joindre à un groupe ordinaire. Il en est de même pour tout autre cours à option qu'elle voudrait ajouter à son horaire.

Pour des raisons évidentes, l'élève est inscrite à des cours prénatals et postnatals offerts par une infirmière du Centre Jeunesse et donnant droit à des unités. Comme elle progresse à son propre rythme, elle peut être soumise aux épreuves du ministère de l'Éducation dès qu'un programme dans une discipline donnée est terminé. Cet arrangement est possible grâce à l'accord du Ministère.

De plus, tout en bénéficiant de services adaptés à leur situation particulière, les élèves de cette classe ont accès à toutes les activités et à tous les services de l'école (animatrice de pastorale, infirmière du CLSC, travailleuse sociale, conseillère d'orientation ou autres). En général, elles se sentent très à l'aise dans l'établissement, bien acceptées et respectées des autres. Elles peuvent prendre leur dîner à la cafétéria, et cela, gratuitement. On veut ainsi les inciter à adopter un régime alimentaire bien équilibré durant leur grossesse. Cela ne va pas toujours de soi pour une adolescente, n'est-ce-pas?

Lucile Boivin conclut : « *On constate souvent une amélioration de leur rapport à l'école : certaines d'entre elles vivent un succès scolaire pour la première fois.* »

Une maison où la scolarisation des jeunes mères rime avec l'estime d'elles-mêmes

Comme on vient de le voir, à l'école Joseph-François-Perrault de Québec, on regroupe les filles dans une classe multiprogramme pour les aider à terminer leurs études secondaires. Poursuivant le même objectif, la région de Sherbrooke propose un modèle différent, issu d'une entente entre le centre Saint-Michel pour l'éducation des adultes et un centre de réadaptation pour les mères en difficulté d'adaptation, la Villa Marie-Claire. Grâce à cette entente, Élise Robitaille, orthopédagogue et spécialiste en adaptation scolaire, et son collègue Éric Malenfant offrent des services éducatifs aux jeunes filles enceintes et aux jeunes mères à la Villa Marie-Claire. Élise Robitaille côtoie des jeunes filles chaque jour et par conséquent, connaît bien leurs difficultés pour ce qui est de fonctionner à leur fois à l'école et dans leur famille : « *Il faut d'abord établir un lien de confiance*, affirme-t-elle. *Elles traînent avec elles un lourd passé et ce sont des jeunes avec de multiples difficultés d'adaptation; l'école n'est pas leur première préoccupation.* »

La Villa Marie-Claire offre une foule de services, entre autres l'hébergement, les activités récréatives et éducatives au centre de jour, l'aide à domicile, le réseau de familles-marraines, la halte-garderie de même que la banque de vêtements et d'articles pour bébé.

Élise Robitaille croit que la scolarisation à temps partiel donne la possibilité aux jeunes mères de mieux s'acquitter de leurs responsabilités familiales (consultations médicales pour elles ou leur bébé, maladie de celui-ci, etc.). Des cours du préscolaire et du secondaire sont offerts dans les matières suivantes : français, mathématiques et informatique. Selon le cas, des cours de biologie, de sciences physiques, de physique et de chimie sont aussi donnés. Les responsables soutiennent que le programme de l'éducation des adultes comporte un parcours scolaire accéléré et qu'il a le mérite d'être bien adapté à l'enseignement individualisé. Il s'agit d'un avantage pour ces jeunes dont la plupart ont un retard scolaire.

Conseillère d'orientation et éducatrice à la Villa Marie-Claire depuis dix-neuf ans, Hélène Brunet veut redonner confiance à ces jeunes femmes et leur permettre de construire un projet d'avenir. Elle a adapté le programme DEVENIR, créé par Armelle Spain, Sylvie Hamel et Lucille Bédard de l'Université Laval. Il s'agit d'une démarche d'orientation qui s'appuie sur des caractéristiques féminines, soit l'importance des relations avec les personnes importantes dans sa vie et sur l'aspect global de son projet de vie. En somme, les dimensions familiale, sociale et professionnelle doivent coexister en harmonie. Hélène Brunet et Élise Robitaille animent cette démarche intégrée au programme scolaire des élèves. Cette contribution a valu à la Villa Marie-Claire récemment une mention d'honneur à l'occasion de la remise des Prix de la famille par la Fédération des unions de familles et le Mouvement des caisses Desjardins.

Présenté dans un climat chaleureux, ce programme scolaire permet aux jeunes mères de partager leurs joies, leurs craintes et leurs problèmes quotidiens avec d'autres adolescentes dans la même situation que la leur. Élise Robitaille conclut : *« L'école à la Villa Marie-Claire, c'est beaucoup plus que la scolarisation: c'est un milieu de vie où tous les efforts convergent pour rendre autonomes ces jeunes femmes responsables d'une famille. »*

Une école pour les raccrocheurs et les raccrocheuses qui fait une grande place aux mères adolescentes

« Les jeunes n'ont pas toutes le même profil ni les mêmes besoins », affirme Rosie D'Andréa, travailleuse sociale à l'école Le Virage à Pont-Viau. Selon elle, certaines s'accommodent aisément de l'encadrement que l'on trouve à l'école ordinaire, d'autres, par contre, ont un rapport plus difficile avec cette dernière. C'est avec ces jeunes raccrocheuses qu'elle et ses collègues travaillent; leur condition de filles enceintes ou de mères ne leur fait pas peur.

L'école Le Virage offre, au secteur des jeunes, un programme pédagogique selon une approche individualisée, soutenue par un enseignement modulaire. Les jeunes mères peuvent s'y inscrire en tout temps durant l'année scolaire.

Rosie D'Andréa a constaté, au cours des dernières années, une augmentation du nombre des jeunes mères qui fréquentent l'école Le Virage. Cette situation a conduit l'établissement à organiser des services pour faciliter leur fréquentation scolaire, notamment une halte-garderie, mise sur pied en décembre 1996. Du même coup, on assurait la prise en charge et le développement de leurs enfants dans un milieu éducatif avec la collaboration d'une infirmière du CLSC Marigot.

Le programme comporte trois volets. Le premier concerne les autres élèves de l'école, qui sont recrutées et formées pour devenir gardiennes bénévoles à la halte-garderie. Cette responsabilité rehausse leur estime de soi. Ces élèves, ne l'oublions pas, sont elles-mêmes des raccrocheuses. Rosie D'Andréa fait valoir que les bienfaits dépassent largement les unités accordées pour ce travail. Cette initiative est donc importante et formatrice pour les élèves et elle les aide à combattre les préjugés.

Le deuxième volet touche les bébés des élèves. En effet, la formation offerte aux gardiennes est assez complète pour qu'elles puissent assurer aux enfants les soins et la stimulation nécessaires à leur développement.

Enfin, le troisième volet s'adresse aux mères. Lorsque le nombre d'élèves est suffisant, tous les mercredis, comme une grande famille, elles se rassemblent avec les pères et les enfants pour un souper communautaire. Ce sont des ateliers sans cérémonie. Chacune apprend à se définir dans son rôle social de parent. Comme le précise Rosie D'Andréa, ces soupers revêtent une grande importance puisque ces filles n'ont souvent pas de famille.

Toutes ces activités sont offertes gratuitement aux jeunes mères et constituent une plus-value très intéressante. Menées à bien avec peu de moyens, leur portée va au-delà de leurs objectifs immédiats. Rosie D'Andréa ajoute en terminant : *« Souvent, ces jeunes mères me disent toutes les joies qu'elles éprouvent au contact de leur enfant, et cela me rassure de savoir que leur situation peut aussi leur apporter du bonheur. »*

Une école secondaire pour filles où la principale condition d'admission est la grossesse

L'école Rosalie-Jetté de la Commission scolaire de Montréal est un cas particulier parmi les écoles secondaires publiques : c'est l'unique école au Québec destinée exclusivement aux filles enceintes et aux mères adolescentes. Elle a le statut d'école nationale et reçoit entre 50 et 70 élèves par année. Ses services sont adaptés à la réalité de ces jeunes filles, ce qui leur facilite la tâche. L'admission s'effectue à n'importe quel moment au cours de l'année scolaire. Michèle Boily, agente de service social, s'y dévoue depuis 1982. Elle s'assure notamment que chacune reçoit toute l'aide à laquelle elle a droit, particulièrement sur le plan financier. *« Lorsque je les vois arriver le matin avec le bébé dans les bras, le sac à couches, le sac d'école*, dit-elle en leur rendant hommage, *je leur lève mon chapeau parce que ce sont des filles pleines de courage et de persévérance. »*

Des cours à temps plein de la 1re à la 5e secondaire y sont offerts au secteur des jeunes. L'école a obtenu une dérogation du ministère de l'Éducation qui lui permet d'accueillir des élèves de plus de 18 ans en 4e et en 5e secondaire, jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Le personnel de cet établissement apporte une aide individuelle aux élèves.

De plus, à l'école Rosalie-Jetté, on peut apprendre son métier de mère tout en poursuivant sa scolarisation. En effet, la garderie Carcajou, située dans les locaux de l'école, réserve un certain nombre de places pour les enfants des élèves. Celles-ci effectuent à cette garderie un ou plusieurs stages supervisés axés sur les soins à prodiguer à un enfant. Elles apprennent ainsi à devenir de bonnes mères avec l'aide de personnes qualifiées. Des cours prénatals et postnatals sont également donnés aux élèves. Tous ces cours sont à unités en vue de la sanction des études.

L'école, toujours en quête de financement, organise plusieurs activités sous l'égide de la Fondation Opti-Vie. Michèle Boily témoigne sa reconnaissance à ces gens dévoués : « *La Fondation nous aide à réaliser des projets ou à dépanner les élèves qui ont des problèmes.* » Cette année, l'école a mis à la disposition des élèves un local pour qu'elles y installent une friperie. Ça, c'est le côté pratique.

Douze élèves ont obtenu leur diplôme d'études secondaires l'année dernière, un sujet de fierté pour toute l'école. La plupart d'entre elles poursuivent leurs études, soit à la formation professionnelle, soit à la formation technique ou préuniversitaire. Leur réussite démontre l'efficacité de tous les efforts déployés.

Une collaboration entre l'école et le CLSC

À l'école secondaire De l'Île, située à Hull, les futures mères ne sont pas exclues. Au contraire, on les incite à y poursuivre leurs études dans les classes ordinaires en collaboration avec des personnes-ressources du CLSC de Hull. Travailleuse sociale du CLSC, Francine Gratton travaille à temps plein à cette école. Elle s'occupe d'un groupe de prévention de l'absentéisme et de l'abandon scolaire, auquel les jeunes filles sont invitées à se joindre pour soutenir leur motivation. Francine Gratton insiste sur l'importance de leur apprendre à devenir de bons parents. À cette fin, les jeunes mères sont dirigées vers le programme *Jessie*, cours prénatal adapté aux adolescentes enceintes, et, par la suite, vers le programme *Moi et mon bébé*. Enfin, elles ont accès au programme communautaire *YAP, Y a pas d'âge pour être mère*.

Francine Gratton croit important non seulement de favoriser la scolarisation des jeunes mères, mais aussi de les soutenir lorsqu'elles apprennent qu'elles sont enceintes. « *C'est le choc*, affirme-t-elle. *Il faut intervenir dès le début. Elles sont placées devant un choix déchirant et bien jeunes pour y faire face : interrompre la grossesse ou la poursuivre et garder le bébé ou encore le donner en adoption.* » Au cours de cette démarche de réflexion, elles peuvent compter sur l'aide d'une infirmière, d'une travailleuse sociale à l'école ou au CLSC ou d'une femme médecin. Le dépliant *Ma chum est enceinte* est un exemple d'outil qui s'adresse à l'adolescente elle-même ou à ses amies.

Au cours de sa pratique, Francine Gratton a pu observer une situation paradoxale : celles qui ont déjà subi un avortement ou une fausse couche lors d'une première grossesse ont souvent vécu péniblement cette épreuve. Alors, plusieurs vont chercher à devenir enceintes pour, cette fois, faire le choix de garder leur bébé. Ces filles présentent un risque élevé d'une deuxième grossesse. « *Il faut donc les suivre davantage pour prévenir cette situation*, dit-elle. »

La prévention des grossesses, Francine Gratton et ses collègues du CLSC en font une priorité. Leur détermination est partagée par l'école secondaire De l'Île. À Hull, les infirmières scolaires et les travailleuses sociales font la promotion et la distribution de condoms (ceux de couleur sont très populaires). Les infirmières transmettent également de l'information sur la pilule du lendemain et la rendent accessible à l'école. Francine Gratton est confiante : « *Chaque jour, notre pratique nous confirme que nous ne devons pas laisser les jeunes se débrouiller seuls par rapport à leur sexualité; l'accompagnement social est essentiel.* »

Malgré leurs prétentions, les jeunes sont loin de tout savoir sur la contraception. Ils et elles négligent de prendre les précautions élémentaires, souvent par insouciance, d'où l'importance accordée aux activités de prévention des grossesses à l'adolescence dans les écoles primaires et secondaires de l'Outaouais.

Conclusion

Les quelques exemples qui précèdent montrent la diversité des projets que des écoles conçoivent à l'intention des élèves enceintes ou des mères adolescentes. Certaines écoles y consacrent beaucoup de moyens financiers, d'autres très peu. Toutes s'efforcent cependant d'aider ces jeunes mères à atteindre leur objectif : obtenir un diplôme.

L'école a su s'adapter aux besoins d'autres catégories d'élèves, celles et ceux qui sont handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Les filles enceintes et les mères adolescentes doivent, elles aussi, pouvoir compter sur la possibilité d'un aménagement de leur programme de formation augmentant leurs chances de réussite, notamment le parcours scolaire individualisé. Comment évaluer le taux de succès chez les mères adolescentes qui bénéficient d'une aide particulière ? Il n'existe pas de réponse simple à cette question. Cependant, le fait de mieux soutenir les filles enceintes et les mères adolescentes dans leur scolarisation ne peut qu'accroître leurs chances de réussite. De surcroît, le décrochage scolaire compte parmi les causes de grossesse à l'adolescence, d'où l'importance d'agir pour sa prévention. N'oublions pas que l'objectif premier de la réforme de l'éducation en cours repose précisément sur la réussite du plus grand nombre.

La réussite éducative des jeunes filles et des jeunes mères dépend de deux conditions :

- l'affirmation de l'engagement de la direction et du personnel de l'école par l'aménagement de conditions favorisant la fréquentation scolaire;
- la concertation des ressources du milieu, des organismes communautaires, des centres locaux d'emploi (CLE), des CLSC, ainsi que de toutes les tables de travail régionales vouées à la réussite éducative et à l'intégration professionnelle.

Francine Bélanger est conseillère à la Coordination à la condition féminine au ministère de l'Éducation et responsable du dossier des mères adolescentes.

D'autres écoles offrent des services aux mères adolescentes

L'Accès-Cible est un service pour les mères adolescentes offert à l'école secondaire Armand-Corbeil à Terrebonne. Les jeunes mères de la Commission scolaire des Affluents pourront plus facilement poursuivre leurs études grâce à une garderie à l'école, au transport des élèves et de leur bébé, à un horaire flexible et à une approche pédagogique adaptée. Accès-Cible offre depuis janvier 2000 plusieurs services de soutien, notamment à l'exercice du rôle parental.

Diplomère est un programme offert aux mères adolescentes qui fréquentent l'école Le Point Tournant de la Commission scolaire Chemin-du-Roy à Trois-Rivières. Les jeunes mères se réunissent une fois la semaine et y reçoivent l'aide et le soutien nécessaires pour accomplir leurs tâches de parent et d'élève.

L'Institut secondaire Montfort est une école privée située à Shawinigan. On y offre un enseignement par modules et on encourage les mères adolescentes à y poursuivre leurs études.

1. Le Comité conseil sur les mères adolescentes dans le réseau de l'éducation a été constitué en 1997 pour élargir l'expertise du ministère de l'Éducation sur la question de la grossesse à l'adolescence. Il favorise la mise en commun de stratégies et de moyens d'action au regard de la prévention des grossesses précoces et du soutien aux mères adolescentes. Les membres du Comité conseil ont collaboré à la rédaction du présent article : Michèle Boily, Lucile Boivin, Rosie D'Andréa, Diane Mathurin et Élise Robitaille du réseau scolaire; Francine Gratton du réseau de la santé et des services sociaux et Yvon Rodrigue du ministère de l'Éducation.

Bibliographie

BOUCHARD, Camil, Vivian LABRIE et Alain NOËL. *Chacun sa part – Rapport de trois membres du comité externe de réforme de la sécurité du revenu*, Montréal, mars 1996, 235 p.

SPAIN, Armelle, Sylvie HAMEL et Lucille BÉDARD. *Devenir – Approche éducative en développement de carrière au féminin*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, 98 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *S'eXprimer pour une sexualité responsable – Un projet de prévention des grossesses à l'adolescence – Guide d'animation 3e et 4e secondaire*, Québec, ministère de la Santé et des services sociaux, 1994, 225 p. (On peut se procurer ce guide à la Coordination à la condition féminine du ministère de l'Éducation (télécopieur : (418) 646-7592, courrier électronique : condition.feminine@meq.gouv.qc.ca).)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Un nourrisson… et de l'ambition ! La scolarisation des mères adolescentes : défi et nécessité*, Québec, 1998, 24 p. (On peut se procurer cette brochure à la Direction des communications et dans les directions régionales du ministère de l'Éducation.)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Sac à couches et sac d'école*, Québec, 1993, 25 min, vidéocassette VHS, MEQ 2630.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Enceinte… j'ai encore ma place à l'école*, Québec, 1995, 18 min, vidéocassette VHS, MEQ 2290. (On peut se procurer ces vidéos à la vidéothèque, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 1056, rue Louis-Alexandre-Taschereau, édifice Marie-Guyart, rez-de-chaussée, Québec (Québec) G1R 5E6.)

ABRÉGÉ

La session de perfectionnement de l'ACSQ : un succès qui ne se dément pas

Plus de sept cents personnes ont participé à la dernière session de perfectionnement de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) en décembre 1999 et les organisateurs ont dû refuser un grand nombre de demandes d'inscription. C'est dire à quel point les acteurs du monde de l'éducation sentent le besoin de s'informer et de se former pour améliorer leurs compétences en matière d'apprentissage.

Depuis que l'ACSQ a fait porter sa session annuelle de perfectionnement sur la pédagogie, le nombre des inscrits n'a pas cessé d'augmenter pour finalement dépasser toutes les prévisions. Il est vrai que la réforme de l'éducation en cours fait naître beaucoup de besoins de formation et que les occasions de se ressourcer sur le plan pédagogique sont plutôt rares.

Ayant retenu comme thème de la session « *Construire ses compétences : un défi de l'école de l'an 2000 pour l'élève, l'enseignant et l'environnement* », l'ACSQ avait fait appel à M. Michel Develay, professeur et directeur de l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation à l'Université Lumière—Lyon 2, pour prononcer la conférence d'ouverture. Ce dernier avait intitulé sa conférence « Le transfert au cœur de l'évaluation des compétences ».

Au début de son exposé, Michel Develay s'est attaché à décrire les enjeux en cause dans la décision de centrer l'école sur l'acquisition des compétences pour s'attarder ensuite à préciser l'enjeu pédagogique : la capacité à utiliser ses compétences dans d'autres contextes que ceux dans lesquels elles ont été acquises, c'est-à-dire la capacité à les transférer. Il affirme que tout transfert nécessite une intentionnalité et que celle-ci est liée à la recherche de sens, lequel se situe dans le rapport que chacun établit à ses actes, au savoir et aux savoirs, au monde et à la loi.

Il importe donc de penser le transfert durant l'apprentissage et non au terme de celui-ci et d'amener les élèves à construire un rapport au savoir et à la loi qui leur donne le désir d'apprendre ainsi que celui de vivre avec les autres dans une société démocratique.

De nombreux ateliers étaient proposés aux participants. Nous avons assisté à quelques-uns d'entre eux, notamment à celui qu'ont donné Steve Bissonnette et Mario Richard, du Groupe Proxima, sur le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, ainsi qu'à l'atelier donné par Christiane Lalonde, François Monière et Micheline Maillé, qui enseignent à l'école secondaire Hormidas-Gamelin de la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées. Leur atelier portait sur le bilan des apprentissages effectué à la fin du 1er cycle du secondaire (après la 3e secondaire) selon une formule innovatrice qu'ils ont expérimentée l'an dernier. Nous ne résumerons pas le contenu de ces deux ateliers car il est probable qu'ils feront l'objet d'articles qui paraîtront dans nos pages ou ailleurs.

Nous rappelons à nos lecteurs et lectrices que la session de perfectionnement de l'ACSQ s'adresse à toutes les catégories de personnel scolaire et que donc, les enseignants et les enseignantes y sont les bienvenus.

Luce Brossard

L'obligation de résultats en éducation

Tel est le thème retenu par les organisateurs du colloque sur l'éducation qui aura lieu à Montréal du 4 au 6 octobre 2000 dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier 2000 organisés par la France et le Québec et auxquels participeront des chercheurs de divers pays.

Pourquoi ce thème

La publication des résultats scolaires et des palmarès d'établissements est devenue un phénomène majeur dont on mesure encore mal les conséquences sur les comportements des enseignants, des élèves et de leurs familles. De tout évidence, cette publication doit être analysée; on doit comprendre quels sont ses présupposés et s'interroger sur ies effets.

La question de l'obligation de résultats en éducation en soulève toute une série d'autres :

- Pourquoi une telle question se pose aujourd'hui ? Comment se pose-t-elle ? Par qui ? Est-elle posée en France et au Québec de la même manière ?
- Qui demande des résultats et pourquoi ? Comment se construit socialement une obligation de résultats ?
- Que produit l'évaluation des résultats scolaires dans les champs politique, économique et social ?
- Quelles réponses spécifiquement pédagogiques l'école doit-elle apporter à la demande d'obligation de résultats ?
- L'école peut-elle, en même temps, éduquer et produire des résultats observables répondant à la demande sociale ?
- Quels sont les dangers et les promesses de l'évaluation des résultats : vers une déontologie de l'évaluation des résultats ?

Toutes ces questions seront soulevées au cours du colloque et les discussions qu'elles susciteront contribueront sans aucun doute à faire avancer la réflexion sur l'obligation de résultats en éducation.

Pour plus d'information sur le programme, les coûts, etc., s'adresser à

Richard Charron
AFIDES
500, boul. Crémazie Est
Montréal (Québec)
H2P 1E7
Courriel : afides@grics.qc.ca
Site Internet :
http://www.afides.qc.ca

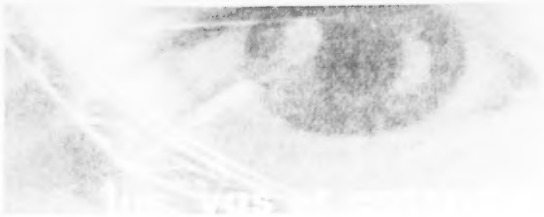
Guide 4-14, édition 2000

L'organisme sans but lucratif Idées Loisirs-Gestion présente la quatrième édition nettement améliorée du Guide 4-14, répertoire annuel d'activités pour les jeunes de 4 à 14 ans.

Dans cette version 2000, outre la région élargie de Québec (de Trois-Rivières à Rimouski et de Dolbeau à Lac Mégantic), on trouve la région élargie de Montréal (de Trois-Rivières à Cornwall et de Mont-Laurier à Lac Mégantic).

Comme d'habitude, le guide présente une vaste gamme d'activités à faire chez soi ou d'activités de sorties parascolaires ou de terrains de jeu. Les activités sont regroupées par thèmes et chaque description contient tous les renseignements utiles.

Idées Loisirs-Gestion
770, Chanoine-Scott
Sainte-Foy (Qc)
G1V 3N3
Tél. : (418) 659-7092
Téléc. : (418) 659-1360



CRAHAY, Marcel. **Psychologie de l'éducation**, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Premier cycle, 1999, 376 p.

Impossible aujourd'hui de s'engager sérieusement dans une carrière d'éducateur sans points de repère et sans hypothèses au sujet des lois du développement de l'être humain et de ses mécanismes d'apprentissage. L'évolution des courants de la psychologie est considérable dans ce domaine en plein essor. Nul enseignant ne saurait en ignorer les apports indispensables. Depuis que la psychologie existe à titre de discipline scientifique, elle a d'ailleurs fourni des réponses définitives à quelques controverses séculaires qui déchiraient les pédagogues.

L'ouvrage de Marcel Crahay – qui prend place dans l'excellente collection Premier cycle – a justement pour objet de faire le point sur les différentes théories psychologiques, leurs origines et leur état d'élaboration, en mettant en évidence leurs transpositions sur le plan pédagogique. Dans un domaine aussi vaste, l'auteur ne prétend pas dresser un bilan complet des connaissances psychologiques utiles à l'enseignant. Il entend plus modestement initier le lecteur à un champ de réflexion où les problématiques propres à l'éducation doivent faire face aux percées de la recherche en psychologie.

Tout en reconnaissant l'importance de cette contribution pour la réflexion sur l'éducation, Marcel Crahay n'en conserve pas moins dans son propos une distance critique vigilante. Il refuse d'être captif des catégories de cette discipline, considérant qu'un dispositif pédagogique n'est jamais le résultat d'une application automatique des connaissances psychologiques. À la suite de Piaget, il met en garde les éducateurs contre les risques du psychologisme. En dernier ressort, le jugement professionnel et le choix pratique du pédagogue l'emportent, malgré le caractère soi-disant inéluctable de la loi scientifique.

L'auteur fait d'abord (chap. I) un survol de quelques grands noms de la pédagogie – saint Augustin, Helvétius, Rousseau, Herbart, Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, Freinet, Alain, Durkheim. Par une brève analyse des œuvres de ces précurseurs, il s'applique à démontrer que la réflexion pédagogique ne saurait se priver de fondements solides et avérés en matière de psychologie de l'apprentissage et du développement. Il s'interroge sur les rapports entre psychologie et pédagogie et dénonce l'erreur de croire à la possibilité d'une pédagogie complètement scientifique, « se ramenant pour l'essentiel à une application pure et simple de la psychologie et évacuant de la sorte toute réflexion d'ordre philosophique ou éthique sur l'acte éducatif ».

Dans tout le reste de l'ouvrage, l'auteur s'emploie à faire le point sur les grands courants psychologiques et à préciser leurs apports particuliers à l'éducation. Il évite soigneusement de fourvoyer le lecteur dans un encyclopédisme fastidieux; il se limite à mettre en évidence la contribution des principaux mouvements d'idées aux objectifs et aux stratégies de l'éducation, résumant l'essentiel des théories pour se concentrer sur leurs transferts pédagogiques. Il fait utilement le partage des affirmations définitivement abandonnées et des positions solidement établies. Il souligne pertinemment comment plusieurs convictions du passé – encore prédominantes dans divers milieux pédagogiques – sont désormais réfutées hors de tout doute sur un plan scientifique.

Dans cet essai de synthèse, on trouve néanmoins un tour d'horizon assez complet:

- les théories humanistes et psychanalytiques (ch. II) qui ont mis en lumière le rôle de l'affectivité et de l'irrationnel chez l'enfant. Au passage, l'angélisme d'Adler, le romantisme de Neil et l'optimisme de Rodgers sont jugés sans complaisance;
- les apports du behaviorisme à l'éducation (ch. III) qui sont considérés comme importants. S'il fait preuve de réserve à l'endroit de certains aspects de l'œuvre de Skinner, Crahay n'en estime pas moins que le rejet intégral des apports du behaviorisme ne saurait se justifier;
- l'apport de la théorie de Jean Piaget et de ses continuateurs à l'éducation (ch. IV) dont se réclament de nombreux pédagogues, quoique les transpositions concrètes du constructivisme piagétien soient plutôt rares. Il décrit comment des psychologues sociaux, tirant toutes les conséquences de la position interactionniste de Piaget, ont abouti à une conception qui a été qualifiée de socio-constructiviste;
- le cognitivisme contemporain (ch. V) qui a donné naissance à un courant pédagogique connu sous les expressions « enseignement stratégique » et « enseignement explicite »;
- le courant culturaliste (ch. VI) qui trouve son inspiration première chez Vygotsky et dont Bruner a prolongé l'apport. L'auteur souligne que les concepts d'enseignement réciproque et de communauté d'apprentissage ont trouvé leur inspiration dans l'œuvre du psychologue russe.

L'ouvrage, de lecture relativement aisée, illustre magistralement ce statut de discipline de synthèse que revendiquent les sciences de l'éducation. On y reconnaît la nécessité de recourir à la contribution de la psychologie, mais aussi à celle de la sociologie, sans oublier l'indispensable éclairage philosophique. Ce livre retiendra l'intérêt passionné non seulement des débutants en éducation, mais aussi des praticiens chevronnés désireux de débroussailler l'enchevêtrement des approches pédagogiques inspirées des diverses théories psychologiques et qui se disputent leur attention.

Paul Francoeur

OLWEUS, Dan. **Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions**, Paris, ESF, Coll. Pédagogie, 108 pages.

Ce livre me rappelle le projet éducatif d'une école primaire de lointaine banlieue, de milieu pauvre et marginalisé: on y avait lucidement et courageusement accordé la priorité à la lutte aux actes violents et aux attitudes violentes. Il me rappelle aussi cette école multiethnique en milieu urbain où, faute de pouvoir contrer la violence des grands exercée sur les petits, au primaire, on avait renoncé à les envoyer en récréation au même moment.

On traite ici, en 90 pages claires, orientées vers l'action et l'éducation, traduites du suédois, d'un problème particulièrement lié à la condition masculine dans les écoles. La réalité de ce qu'on appelle succinctement en anglais « bullying », « jouer les gros bras » en quelque sorte, constitue une problématique à laquelle on porte une très grande attention depuis plus d'une décennie dans les pays nordiques de l'Europe, en Allemagne et en Angleterre. On la réduit moins qu'ici, je crois, à une facette parmi d'autres de l'éducation morale.

Dan Olweus a le grand mérite de contribuer d'abord à une compréhension nuancée de ces phénomènes: causes, genèse et déclenchement, cadre scolaire, cadre familial... Au-delà, l'auteur dessine les pistes possibles d'une action éducative en associant méthodiquement des paliers d'intervention complémentaires: celui de l'école, celui de la classe, puis le palier individuel.

Dan Olweus nous rappelle ici que la non-violence et le civisme de base sont une porte d'entrée privilégiée qui s'ouvre sur l'éducation à la citoyenneté.

Arthur Marsolais

DEROUET, Jean-Louis (sous la direction). **L'école dans plusieurs mondes**, Bruxelles, DeBoeck-Université, Coll. Pédagogies en développement, 2000, 299 pages.

On a parfois déploré, à juste titre il me semble, qu'il y avait trop de psychologie et trop peu de sociologie dans la formation professionnelle des enseignants et des enseignantes. Sans doute pourrait-on dire la même chose, sinon plus, de toutes les perspectives de gestion et d'administration appliquées à l'école.

Cependant, il faut trouver une sociologie qui ne soit pas simpliste, qui ne pose pas une disqualification de l'école d'entrée de jeu et comme une évidence à la fois première et délectable. Derouet, Dutercq, Cousin, Marie-Claude Derouet-Bisson, Patrick Rayou et d'autres creusent patiemment, dans cet ouvrage collectif, le sillon d'une sociologie qui sort des sentiers battus et qui tend de multiples perches aux perplexités des éducateurs et en même temps des directions d'école ou des commissions scolaires. Les thèmes analysés vont de la crise de censure d'un journal des élèves au contrôle des équipements scolaires, en passant par les décisions de sélection et d'orientation, l'impératif de l'éducation à l'esprit critique en histoire, la laïcité, le puérocentrisme en pédagogie. Il ne s'agit en aucun cas d'un retour systématique sur des acquis, à la façon d'un manuel de sociologie, mais bien de multiples fenêtres ouvertes. La dernière contribution, toutefois, « Une sociologie rapprochée de l'éducation », explicite l'optique sociologique mise en œuvre, dont un récent volume, *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public* (de Dutercq et Derouet, chez ESF, 1997), fournissait déjà un échantillon remarquable.

Arthur Marsolais

PAQUIN, Maryse. La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves à l'élémentaire, Cap-Rouge, Presses Inter Universitaires, 128 pages.

L'éducation est une discipline qui s'interroge et remet constamment en doute son propre fonctionnement. Les problèmes liés à l'apprentissage des élèves soulèvent beaucoup de questions. Comment favoriser un meilleur apprentissage ? Comment susciter l'intérêt des élèves ? Comment intégrer les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au système d'éducation ? La professeure et docteure Maryse Paquin nous propose, dans son ouvrage *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves à l'élémentaire*, une piste de solution innovatrice à ces différentes questions.

Dans ses recherches, Maryse Paquin montre que des moyens simples peuvent être mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage chez les élèves du primaire. Elle s'intéresse particulièrement au rôle du musée dans l'apprentissage d'ordre cognitif et affectif chez les élèves. Elle propose d'intégrer des stratégies pédagogiques afin de favoriser la participation active des élèves non seulement à la visite au musée mais également à la préparation et au prolongement de cette activité en classe. Tout d'abord, l'auteure nous brosse un bref historique des principales conceptions éducatives du musée. Ces prémisses nous permettent de comprendre la relative nouveauté de la visite éducative au musée comme outil pédagogique. Ensuite, elle présente la fonction éducative du musée et lie cette dernière à un autre lieu d'éducation : l'école. L'auteure s'attache alors à montrer la complémentarité de ces deux institutions dans le processus éducatif. L'élément clé de ce rapprochement, tel qu'il est souligné dans l'ouvrage, est l'agent d'éducation muséale. C'est par lui que sont mis en place et gérés les programmes éducatifs muséaux. Variés, ceux-ci répondent à des besoins précis liés aux programmes d'études et font appel à une démarche d'apprentissage particulière. L'auteure nous présente les différentes stratégies pédagogiques liées à la visite au musée et le cadre d'utilisation de ces stratégies. Pour terminer, Maryse Paquin illustre par des exemples concrets la démarche pédagogique de la visite au musée au moyen de dix stratégies favorisant la participation des élèves. Celles-ci s'articulent autour de la préparation, de la visite elle-même et de son prolongement.

L'ouvrage de Maryse Paquin s'inscrit dans un nouveau courant qui cherche à décloisonner l'enseignement et l'apprentissage pour les ouvrir à d'autres lieux que l'école. Il présente ainsi une orientation nouvelle, non pas dans sa forme, puisque depuis de nombreuses années le musée est vu comme un lieu de diffusion de connaissances, mais dans son application. L'auteure, à l'aide de références à de nombreux chercheurs, repense les fonctions du musée pour le voir comme un outil actif de l'apprentissage. Elle a le mérite de donner un rôle réel au musée, d'en faire le partenaire de l'école et non plus seulement son complémentaire. L'auteure responsabilise le musée, en lui proposant de construire des activités pédagogiques qui épousent les attentes et les contenus des apprentissages scolaires. Ainsi le musée devient à la fois plus accessible aux élèves et plus intéressant pour eux. Cet aspect, l'auteure en montre efficacement l'importance à l'aide de la stratégie pédagogique qu'elle propose.

L'une des forces de l'auteure est d'exposer clairement son sujet et ses idées. Chaque chapitre a un lien logique avec l'ensemble du texte. Le style est simple et précis. L'utilisation de tableaux et de graphiques offre un support utile, sans être lourd.

Le huitième chapitre qui est consacré a des exemples de stratégies pédagogiques est l'un des aspects les plus intéressants de cet ouvrage. Il permet de comprendre comment la théorie peut être mise en pratique.

Par sa réflexion, l'auteure débanalise la visite au musée. Les enseignants y trouvent un éveil aux possibilités du musée sur le plan pédagogique et, surtout, une source féconde d'idées.

Annick Gobeil

Livre reçus

BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE, et Denis ROSS. Apprendre de son expérience, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1999, 181 pages.

Les auteurs proposent aux praticiens de l'éducation désireux d'améliorer leur façon d'intervenir que ce soit en classe, dans un groupe ou dans une entreprise, une approche leur permettant d'apprendre, et donc, de changer leur pratique à partir de leur expérience. Fondée sur les connaissances actuelles en ce qui concerne l'apprentissage, la démarche de formation proposée amène les participants à réfléchir sur leur expérience, à expliciter les théories qui fondent leur action et à entreprendre de les modifier.

FABRE, Michel. Situations-problèmes et savoir scolaire, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, 239 p.

Dans la première partie de l'ouvrage l'auteur analyse le concept même de problème pour, dans la deuxième partie, s'intéresser davantage aux problèmes propres à l'école et, plus particulièrement, aux situations-problèmes qui ont pour objet de faire apprendre, et dont il examine les ambiguïtés particulières dans la troisième partie. Cette étude critique intéressera sûrement les spécialistes de la didactique.

GAUTHIER, Clermont, et Denis JEFFREY, sous la direction de, Enseigner et séduire, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, 223 pages.

Cet ouvrage collectif comprend douze textes dont les auteurs examinent à tour de rôle et à leur manière la séduction dans la pratique pédagogique en tenant pour acquis qu'il y a toujours « de la séduction dans la classe, qu'on le veuille ou non, que cela plaise ou non ». Qu'il traite des « règles et limites de la séduction dans la classe » ou de « la séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre » ou encore de « séduction ou d'aversion dans le rapport pédagogique », chaque texte constitue une invitation à réfléchir sur le phénomène de la séduction dans la relation pédagogique.

VAN NIEUVENHOVEN, Catherine. Le comptage. Vers la construction du nombre, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 230 p.

Les didacticiens de la mathématique apprécieront sans doute cet ouvrage qui, tout en s'appuyant sur les contributions des chercheurs dans ce domaine ainsi que sur une étude longitudinale effectuée auprès d'enfants de 5 à 8 ans, étudie le développement et la maîtrise du comptage de même que les liens entre cette activité et la construction du nombre.

VAZAN, Nathalie. Les rencontres parents-enseignants au préscolaire et au primaire, Montréal, École des parents, 1998, 54 pages.

Voici un petit guide pratique sur la communication entre l'école et la famille. Elle-même enseignante, l'auteure fournit des indications précises et bien documentées sur la préparation, l'animation et le suivi des rencontres avec les parents.

Luce Brossard

L'histoire à dire...

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les «bons» mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à: *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

CAUSE INCONNUE

Bruno qui est en 5e année entre dans mon bureau et me dit: *«Carmen, j'ai assez mal au ventre, je ne comprends pas ça, je n'ai pas de cours d'anglais aujourd'hui».*

Carmen Perron

JOUER LE JEU

À l'Halloween, Marco est déguisé en vampire. Il passe à côté de son enseignante de maternelle et lui dit: *«J'ai un petit creux».*

Ginette Yannonie-Delaney

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS **DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à: *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop.: (418) 646-6153
Courriel: vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ ABONNEMENT — ❑ CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS **À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal

❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro: _____

Date expiration: _____

Signature: _____

Adresser à: *Les projets Benoit et Romero*
10775-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel: pbr@mlink.net